



**EDUCAȚIA: FACTOR PRIMORDIAL
ÎN DEZVOLTAREA SOCIETĂȚII**

MATERIALELE
CONFERINȚEI ȘTIINȚIFICE INTERNAȚIONALE
9 octombrie 2020



MINISTERUL EDUCAȚIEI, CULTURII ȘI CERCETĂRII
AL REPUBLICII MOLDOVA

INSTITUTUL DE ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI

EDUCAȚIA: FACTOR PRIMORDIAL ÎN DEZVOLTAREA SOCIETĂȚII

MATERIALELE
CONFERINȚEI ȘTIINȚIFICE INTERNAȚIONALE
9 octombrie 2020, Chișinău

COORDONATORI ȘTIINȚIFICI:

- ▶ *LILIA POGOLȘA, dr. hab., prof. univ.*
- ▶ *NICOLAE BUCUN, dr. hab., prof. univ.*
- ▶ *NELU VICOL, dr., conf. univ.*

COLEGIUL REDACȚIONAL:

- ▶ **Oxana PALADI**, dr., conf. univ.
- ▶ **Ludmila FRANȚUZAN**, dr., conf. cercet.
- ▶ **Vasile ANDRIEȘ**, dr.
- ▶ **Nina PETROVSCHI**, dr. hab., conf. univ.
- ▶ **Lilia CEBANU**, dr.
- ▶ **Aliona AFANAS**, dr., conf. univ.
- ▶ **Veronica BÂLICI**, dr., conf. cercet.
- ▶ **Angela CUCER**, dr., conf. cercet.
- ▶ **Maria HADÎRCĂ**, dr., conf. cercet.
- ▶ **Aliona PANIȘ**, dr., conf. univ.
- ▶ **Rodica SOLOVEI**, dr., conf. univ.
- ▶ **Violeta VRABII**, dr., lector univ.
- ▶ **Octavian VASILACHI**, șef CRDÎP
- ▶ **Marina MORARI**, dr., conf. univ.

Redactor coordonator: STELA LUCA

RESPONSABILITATEA PENTRU CONȚINUTUL MATERIALELOR
LE REVINE ÎN EXCLUSIVITATE AUTORILOR

PROFESIONALIZAREA PEDAGOGICĂ A CADRELOR DIDACTICE: UN PREZENT RECUPERABIL?

LILIA POGOLȘA

dr. hab., prof. univ.,

Institutul de Științe ale Educației

Abstract: The text addresses the process of pedagogical professionalization of teachers which has not yet been able to become a motivational technique at least or, at most, a functional science. The concept of pedagogical professionalization of teachers is revealed through the theory of human capital and through the context of recovery of the present professionalization which requires that the teacher must have a vision and a new adaptation dynamics regarding the permanent changes of the contemporary society.

Provocările și schimbările societale în lumea contemporană solicită educației să se alinieze la rândul ei în identificarea sa ca un sistem și ca un proces dinamic și reformator. Este adevărat că în condițiile sociale și politice actuale în care Republica Moldova își dorește integrarea în Uniunea Europeană, formarea profesională a cadrelor didactice semnifică un obiectiv fundamental al politicilor de resurse umane în sistemul educațional.

De-a lungul timpului numeroase studii internaționale aduc în discuție programele și strategiile cele mai eficiente privind procesul de formare competență a cadrelor didactice, conturând idei noi și posibilități inovatoare de realizare a procesului de formare pentru cariera profesională. Literatura de specialitate ne oferă informații ample și actuale cu referire la modelele de pregătire ale cadrelor didactice, standardele și competențele solicitate acestora, tipurile și structurile motivaționale specifice, factorii motivaționali relevanți statusurilor și rolurilor profesiei de cadru didactic.

Analizând concepțiile teoretice și practicile educative în diverse sisteme de învățământ în ceea ce privește formarea viitorilor profesori, putem remarca elemente asemănătoare. Există, cu siguranță, un punct comun, identificabil în concepțiile de formare, indiferent de paradigma care le fundamentează, fie *umanistă*, cu accentul pe *dezvoltarea integrală a personalității viitorului educator*, propunându-și să-i cultive mai mult spiritul și fiind mai puțin interesat de câștigarea unor abilități specifice, fie *tehnicistă, pragmatică, centrată pe*

însușirea unor tehnici, algoritmi, reguli de acțiune educațională cu relevanță practică imediată.

Prima propune o abordare holistică, cealaltă una analitică, pe părți, și o ocupare pentru explorarea oportunităților de acțiune eficientă pe secvențe limitate. În fapt, două perspective ce nu pot fi decât complementare într-o politică a formării, care să se dovedească coerentă și viabilă. O nouă paradigmă educațională îmbină în chip specific elementele celor două modele amintite, depășindu-le într-o formulă integratoare – un model dinamic, deschis, de formare continuă. Dimensiunile umaniste ale formării sunt astfel susținute și completate de o abordare aplicativ-interdisciplinară, pragmatică a curriculumului. Intuiția este dublată de instrumentare.

Astfel, educația este influențată de anumite provocări-cheie rezumate și la procesul de profesionalizare pedagogică a cadrelor didactice, acestea semnificând triada comportament–atitudine–valoare. De ce anume profesionalizare „pedagogică?”. Să investigăm puțin etimologia în ale cărei surse vom preciza că termenul „pedagogie” derivă din cuvintele grecești *pais*, *paidos*, copil, și *agoge*, acțiune de a conduce; sensul primar al combinației celor două cuvinte a fost *paidagogus*, termen prin care era desemnată persoana care conducea copilul la școală. Ulterior termenul „pedagogie” a fost preluat și este utilizat pentru a desemna ansamblul preocupărilor cu privire la problematica fenomenului educațional. Deci, obiectul de interogare al pedagogiei îl semnifică fenomenul educativ și ea cercetează un aspect al activității sociale – educația – adică formarea omului pentru a deveni un bun membru competent al societății. Anume în aceste contexte trebuie profesionalizate cadrele didactice [2].

În sistemul educațional din Republica Moldova s-au elaborat varia studii, cercetări, s-au investigat fenomene și au fost susținute doctorate cu privire la formarea profesională inițială și continuă a cadrelor didactice. Însă acest proces de profesionalizare pedagogică a cadrelor didactice nu a putut să devină, cel puțin, o tehnică motivațională sau, cel mult, o știință funcțională.

Triada provocărilor-cheie „trampolinează” educația să pretindă la un loc central în societate, iar cadrul didactic să conștientizeze prezentul recuperabil al rolului esențial de actor activ al societății [1]. În context, prezentul recuperabil al profesionalizării cadrelor didactice ar trebui să devină constructul unei mișcări sociale misionare ca să ajute oamenii să poată înțelege locul și rolul lor în societate și să fie capabili a se adapta cerințelor și solicitărilor prezentului.

Conform teoriei capitalului uman, educația are un rol instrumental pentru creșterea economică; educația le furnizează oamenilor aptitudinile productive solicitate de către un sistem economic modern și complex; astfel educația constituie o investiție ce poate produce beneficii economice [7, p. 12]. Aici se vedește și relevanța prezentului recuperabil al activității de muncă și al calității vieții la nivel comunitar și social.

Așadar, recuperarea prezentului de profesionalizarea pedagogică îi solicită cadrului didactic o viziune și o dinamică nouă de adaptare la schimbările permanente ale societății contemporane [10].

Din cele menționate este lesne de înțeles că formarea profesională inițială nu trebuie considerată ca fiind un stadiu sau ca o ipostază încheiate în procesul de profesionalizare pedagogică, ci ca o etapă ce urmează a fi continuată [5; 6]; astfel, liantul acestei perspective confirmă realitatea că orice activitate în cadrul paradigmei de profesionalizare pedagogică semnifică elementul corelativ al formării profesionalizării inițiale, care statuează stadiul didactic începător, cu dezvoltarea viitoare a acesteia, care este permanentă și continuă [9]. În această perspectivă, este peremptorie realitatea că educația nu se poate opri odată cu finalizarea studiilor obligatorii.

În sensul acesta nu pot fi abordate discuții la nivel de competitivitate, de performanță socioeconomică sau de integrare socioprofesională dacă nu se conștientizează la nivel teoretic și praxiologic conceptul de profesionalizare pedagogică ce semnifică un continuum existențial și o zonă proximală de decizie. Această realitate configurează conceptul respectiv în procesul de etapizare de la meserie la profesie didactică unitară, standardizată și cu relevanță în sistemul educațional național și european [4]. Deși se discută continuu despre promovarea educației de calitate ca oportunitate pentru profesionalizarea cadrelor didactice și ca motivație în a fi atractivă și a fi solicitată pe fondul dinamicii sociale, profesia didactică mai are încă multe redute de cucerit.

Problema motivării pentru profesia didactică este astăzi în vizorul societății, de aceea profesionalizarea cadrelor didactice semnifică una dintre prioritățile politicilor de reformă în dezvoltarea resurselor umane în educație. Cu atât mai mult, instituțiile de învățământ de niveluri diferite sunt și ele motivate de atare profesionalizare deoarece performanța fiecăreia dintre ele este direct dependentă și de performanța profesională a cadrelor didactice pe care le integrează în activitatea sa educativă.

Atunci când este pusă în discuții prioritaritatea și periodicitatea profesionalizării pedagogice și că educația este cea mai prețioasă resursă pe care o deține un stat, factorii decizionali încă mai manifestă reticențe și nu conștientizează că formarea cadrelor didactice trebuie considerată și evaluată ca o investiție ce poate aduce un beneficiu major pentru instituțiile educaționale și pentru întreaga comunitate. Or, profesionalizarea didactică (inițială și continuă) a cadrelor didactice este încă prea insuficient „descoperită” în diversitatea barierelor structurale, procesuale, manageriale, culturale și personale.

Interferența și legăturile între nevoile de profesionalizare și eficiența actului educativ s-au evidențiat de-a lungul timpului, iar relevanța acestora poate fi „descoperită” în valorificarea „articulațiilor interne ale formării profesionale” și ale nevoilor de dezvoltare personală și profesională anume în faza de proiectare a acesteia [12].

Analizând conceptul de profesionalizare pedagogică a cadrelor didactice prin prisma teoriei capitalului uman, putem evidenția posibilitatea acestei „descoperiri și deschideri” benefice pentru evoluția comunității/a societății: atunci când cadrele didactice au preocupări ale profesionalizării personale și profesionale cu tentă (auto)motivare pe toată durata desfășurării lor, șansele ca tânăra generație să beneficieze de o educație adecvată cresc. Cu atât mai mult, puterea exemplului poate deveni un factor decisiv pentru perseverența cu care un copil sau un adolescent se implică în activitățile de învățare. Așadar, mai mulți adulți educați eficient înseamnă mai mulți tineri educați adecvat și acest proces între generații poate asigura progresul social și economic real, alimentat de resursa umană în cultura educației.

În context se relevă aserțiunea că automotivarea, ca funcție profesională, și motivarea, ca funcție administrativă și managerială, acestea, ambele, urmăresc scopul de obținere a performanțelor și de recunoaștere a faptului că fiecare cadru didactic este unic și că importanța lui în liantul educațional este deosebită [8, p. 140]. Astfel, actul de automotivare și de motivare poate fi sintetizat în următoarele demersuri:

- analiza teoriilor motivaționale;
- elaborarea variantelor de strategii motivaționale;
- autoevaluarea performanțelor la nivelul clasei;
- evaluarea activității profesionale la nivel instituțional;
- recompensa activității la nivel managerial;
- aplicarea și reevaluarea permanentă a strategiei motivaționale.

Așadar, profesionalizarea pedagogică a cadrelor didactice este fundamentată pe raportarea la formarea inițială, la formarea continuă și la autoformare (autoeducație), considerate în actul didactic drept îndatorire profesională. De aceea, adulții se centrează mai mult pe imaginea de sine, au așteptări ce se bazează pe experiența anterioară, pun în balanță motivele intrinseci și costurile personale implicate în activitatea de învățare. Ca răspuns la această problemă, profesorul Sorin Cristea propune o abordare inovatoare a procesului de educație a adulților prin „munca în grup, dezbateri organizate, participare la activități productive și de cercetare, seminare și stagii de studiu etc.” [3, p. 240]. Aceste strategii active, centrate pe acela care învață, pot fi „o soluție pentru situațiile sociale critice, rezultate adesea din relațiile tensionate între diferite generații, dar și între diferite categorii sociale” [*ibidem*].

Însă imaginea de sine a cadrelor didactice este în directă atenție și de reprezentarea socială a acesteia și de aceea profesionalizarea pedagogică a cadrelor didactice trebuie abordată în context actual (*nevoi emergente ale beneficiarilor, diversificare de personal, accelerare a inserției profesionale, competențe profesionale noi* etc.). Toate acestea edifică soțul profesionistului în sistemul și în procesul educațional, vizualizat proiectiv în tabelul de mai jos.

*Tabelul 1. Modelul individual-conceptual al profesionistului în educație
(apud: Léopold Paquai și Marie-Cécile Wagner)*

Cadrul didactic profesionist	
Profilul profesionistului	Caracteristici teoretico-aplicative ale profilului
Enciclopedist	Competențe disciplinare și inter-, transdisciplinare Competențe didactice și epistemologice
Artizan	Utilizarea obișnuințelor/demersurilor și schemelor de acțiune contextualizate Realizarea misionară a profesiei
Practician reflexiv	Reflecție asupra propriilor acțiuni și acte Producerea contextelor didactice noi
Persoană concretă	Practicarea și menținerea relațiilor de comunicare Identificarea și realizarea proiectelor de evoluție personală Permanentizarea strategiilor de dezvoltare personală
Persoană cu demnitate	Conștientizarea valorii, cinstei / onorii, meritelor morale, gradului de prețuire și rangului atins de persoană în cadrul domeniului profesional și în societate
Persoană loială și devotată	Analiza relevanței sociale a educației Exercitarea cu pasiune și calitativă a actului didactic în instituția angajatoare
Actor	Analiza mizelor antroposociale ale situațiilor cotidiene în actul educativ Asumarea angajamentelor în proiecte educaționale colective/instituționale
Tehnician	Analiza și aplicarea tehnicilor audio-vizuale Competențe digitale și aplicarea tehnologiilor informaționale și comunicaționale în educație

Mai sus am menționat că profesionalizarea pedagogică a cadrelor didactice este condiționată de provocări-chei ale contextelor prezente în educație și în societate. În mod principal recuperarea prezentului acesta se încadrează în triada comportament–atitudine–valoare.

Comportamentul elevilor în școală depinde în mare măsură de modul în care se percep pe ei înșiși. De aceea, modul de comportare al cadrului didactic, modul cum reacționează poate influența foarte mult percepția de sine a elevilor. Încă în anul 1970, Purkey lansează mesajul „invitând la succesul școlar” [Apud 11, pp. 21-22] și semnalează încurajarea elevilor să-și dezvolte și să-și utilizeze „*atitudinile învățării invitaționale*”. În context autorul identifică șapte atitudini ale cadrului didactic animat de solitudine și pe care „îl invită”:

1. să ia legătura cu fiecare elev (le învață numele, are relații mai strânse cu ei de tipul unul la altul);

2. să asculte cu atenție ceea ce îi spun/îi vorbesc elevii;
3. să se accepte așa cu este;
4. să fie transparent față de elevi;
5. să invite la o bună disciplină;
6. să se descurce bine cu problema respingerii (nu ia în mod personal lipsa răspunsurilor elevilor);
7. să gândească pozitiv despre sine și despre elevi.

În adolescență, efortul identitar joacă un rol capital în măsura în care permite individului să se integreze exigențelor sociale, marcând diferite etape ale evoluției sale.

Afirmarea identității presupune următoarele dimensiuni [13, pp. 208-209]:

- continuitatea care dă sentimentul stabilității, integrării în context și capacității de a elabora proiecte de viață;
- unitatea sau coerența internă permite subiectului social să găsească elemente de liant între diversele activități și evenimente pe care le traversează, să dea sens istoriei sale personale;
- diversitatea: articularea unor identități multiple (fizice, etnice, naționale, juridice, culturale), confruntarea acestora pe un „teritoriu” comun;
- autonomia și afirmarea: pentru a se forma, individul se opune adesea presiunii exterioare, se diferențiază, se distinge de alții. Diferențierea cognitivă poate lua forma opoziției afective; opusul acestei atitudini este conformarea la așteptările grupului, asimilarea pasivă;
- originalitatea: ea semnifică singularitatea, tendința individului de a-și afirma unitatea;
- acțiunea este urmarea asumării responsabilității. Identitatea se afirmă și se consolidează prin producerea unei „opere”, prin creația individuală;
- valorizarea.

Prin acțiune și depășirea unor situații dificile, individul se valorizează în ochii altora și în proprii săi ochi. El are nevoie și face eforturi să fie recunoscut, iubit, admirat, acceptat, confirmat. Orișicare om nutrește dorința să se afirme în context social, raportându-se la persoanele pe care le admiră. Dorința de schimbare, efortul pentru progres își are originea în aceeași nevoie de valorizare.

Astfel, pentru a respecta codul deontologic, cadrul didactic urmărește să valorifice experiența spirituală a elevilor și experiența proprie, să creeze situații educaționale de puternică responsabilitate pentru elevi, să utilizeze autoevaluarea și să educe elevii spre o autoapreciere corectă, să prelucreze conținutul informativ în funcție de particularitățile elevilor, să manifeste înțelegere, respect, umanism și corectitudine față de elevi, în mod egal.

Stabilind un nou referențial al formării cadrelor didactice, bazat pe o dinamică nouă de adaptare la schimbările permanente ale societății contemporane, am adus în dezbatere problematica formării cadrelor didactice, capabile să concretizeze valorile comune europene în spațiul profesionalizării carierei didactice.

Bibliografie:

1. Codul Educației al Republicii Moldova Nr. 152 din 17.07.2014. In: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 24.10.2014, Nr. 319-324 (634).
2. Cristea S. Fundamentele pedagogiei. Iași, Ed. „Polirom”, 2010.
3. Cristea S. Fundamentele științelor educației. Teoria generală a educației. Chișinău, Ed. „Litera Internațional”, 2003.
4. Dumitru I.AI. (coord.). Calitatea formării personalului didactic. Timișoara, Ed. „Mirton”, 2007.
5. Guțu VI. Pedagogie. Chișinău, CEP USM, 2013.
6. Guțu VI., Muraru E., Dandara O. Proiectarea standardelor de formare inițială în învățământul universitar. Ghid metodologic. Chișinău, CEP USM, 2003.
7. Otter T., Barbăroșie A., Gremalschi A. Educație și dezvoltarea umană. Provocări curente și de perspectivă. Chișinău, Institutul de Politici Publice, 2010.
8. Paloș R., Sava S., Ungureanu D. (coord.). Educația adulților: baze teoretice și repere practice. Iași, Ed. „Polirom”, 2007.
9. Pogolșa L., Vicol N., Afanas A. et al. Formarea profesională continuă în Republica Moldova. Studiu comprehensiv privind sistemul de formare profesională continuă a cadrelor didactice. Chișinău, IȘE (Tipogr. „Impressum”), 2017.
10. Strategia sectorială dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educația-2020”. In: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 21.11.2014, Nr. 345-351 (1014).
11. Tomulețiu E.-A. Pedagogie I. Fundamentele pedagogiei. Teoria și metodologia curriculumului. Note de curs. Târgu-Mureș, 2009.
12. Vicol N. Articulații interne ale formării profesionale. In: Modernizarea învățământului superior în contextul integrării europene. Chișinău, Ed. „Evricea”, 2007, pp. 317-321.
13. Vicol N. Personalitatea profesională și demnitatea umană ale cadrului didactic. Monografie. Chișinău, Tipogr. „Totex-Lux”, 2019.

Capitolul I

ÎNVĂȚAREA ȘCOLARĂ ÎN CONTEXTUL PROVOCĂRILOR SOCIETALE

CUNOAȘTEREA CA FUNCȚIE VITALĂ ÎN PROCESUL DE FORMARE/DEZVOLTARE A PERSONALITĂȚII

Nina PETROVSKI

dr. hab., conf. univ.,

Institutul de Științe ale Educației

Abstract: *From the perspective of current epistemology, knowledge is the typical, human and cultural phenomenon, particularly vast and complex, in which it manifests in the relationship between man and the world. Knowledge refers to the act by which the thought tries to order, to define the perceptual results of an object on which senses are concentrated.*

Există o mare varietate de activități și de rezultate ale activităților umane cărora le aplicăm termenul *cunoaștere*. Diversitatea înțelesurilor cuvântului și a cuvintelor lui înrudite – *cunosc*, *știu*, *sunt informat*, variația acestor înțelesuri sugerează că nu există unul sau mai multe atribute comune tuturor activităților și produselor activităților cărora li se aplică acestea.

Cuvântul *cunoaștere* este utilizat pentru a desemna atât o activitate, adică activitatea prin care iau naștere sau sunt produse cunoștințele, cât și rezultatele acestei activități. În primul sens, sunt considerate facultățile sau capacitățile de cunoaștere ale minții și funcționarea lor, în al doilea sens, sunt avute în vedere cunoștințele gata constituite, noțiuni, judecăți, teorii. Cunoașterea este produsă prin exercitarea unor competențe ce reprezintă rezultatul dinamizării unor anumite capacități sau dispozitive de cunoaștere.

Conform paradigmei tradiționale, producerea cunoașterii este un proces care are loc în contexte bine delimitate și în cadre teoretice clare, stabilite de disciplinele clasice și de evoluțiile specializate ale acestora (subdiscipline). Omogenitatea instituțională și conceptuală este bine reglementată de norme și reguli structurate într-o ierarhie academică.

Cunoașterea provine, în opinie filosofică, din două izvoare fundamentale ale simțirii: primul este capacitatea de a primi reprezentări (receptivitatea impresiilor), al doilea este capacitatea de a cunoaște un obiect cu ajutorul acestor reprezentări (spontaneitatea conceptelor); prin cel dintâi ne este dat un obiect, prin cel de-al doilea el este gândit în relație cu acea reprezentare (ca simplă determinare a simțirii). Intuiția și conceptele constituie deci elementele întregii noastre cunoașteri, astfel că nici conceptele fără o intuiție care să le corespundă într-un mod oarecare, nici intuiția fără concepte nu pot da o cunoaștere. Ideile (*Gedanken*) fără conținut sunt goale, intuiții fără concepte sunt oarbe, după cum afirmă Im. Kant [4, p. 95]. Conceptele se întemeiază deci pe spontaneitatea gândirii, așa cum intuițiile sensibile se întemeiază pe receptivitatea impresiilor. De aceste concepte intelectul nu se poate folosi altfel, decât să judece cu ajutorul lor. Cum nici o altă reprezentare decât intuiția nu se raportează nemijlocit la obiect, un concept nu se va raporta niciodată la un obiect, ci la altă reprezentare oarecare despre el (fie ea intuiție sau deja concept). Astfel, ***gândirea este cunoașterea prin concepte***. Iar în ceea ce privește conținutul, nici un concept nu se naște analitic [4, p. 106].

Putem afirma, așadar, că cineva posedă cunoaștere, într-un sens mai restrâns al termenului, numai dacă poate produce temeuri cu valoare intersubiectivă în sprijinul a ceea ce susține. Demersul de susținere a opiniilor prin raportare la temeuri sau rațiuni este numit *justificare*.

Firește că nu putem să nu aderăm la diferențierea pe care o propune F. Voiculescu [6, p. 86] în raport cu tipologia cunoștințelor, în care include:

- cunoștințele declarative;
- cunoștințele procedurale;
- cunoștințele condiționale sau strategice.

Cunoștințele declarative sunt alcătuite din informații factuale (concepte, teoreme, enunțuri etc.), care, din punctul de vedere al învățării, nu implică în mod necesar acțiunea, ele sunt asimilate ca *informații de-a gata*, prin comunicare verbală. Această particularitate generează riscul „declarativului”, asociat cu excesul de învățare *prin receptare*, în detrimentul învățării *prin acțiune*. Însă cunoștințele declarative sunt un gen de inițializare, de fază pregătitoare sau de sursă a cunoștințelor procedurale.

Cunoștințele procedurale sunt cele care corespund unui anumit mod de acțiune, ele intervin în realizarea unei activități, răspund obiectivelor de tipul „facerii” și cuprind ansambluri structurate de reguli, secvențe de operații aplicabile într-o anumită situație. Ele răspund la întrebarea „a ști cum” și sunt *cunoștințe despre acțiune*. Structura cunoștințelor procedurale este alcătuită din secvențe de acțiune ce trebuie parcurse pentru realizarea unor sarcini reale. Deoarece nu se referă la informații, cunoștințele procedurale se mai consideră *necognitive*, fapt care desemnează însă un raport de opoziție cu cognitivul și nici de excludere a cognitivului, ci relativa independență pe care o au acestea în învățare față de procesele cognitive. Existența cunoștințelor procedurale subliniază importanța ***acțiunii nemijlocite a elevului***, ca o condiție esențială pentru asimilarea acestui tip de cunoștințe.

Cunoștințele condiționale sau *strategice* se referă la condițiile acțiunii, la posibilitățile și la constrângerile de care elevul trebuie să țină seama pentru a realiza o anumită sarcină, adică la ceea ce condiționează realizarea eficientă a unei acțiuni. Aceste cunoștințe răspund la întrebarea „când” și „de ce”, ele permit elevului să decidă în ce moment și în ce context poate să utilizeze o anumită informație, o anumită procedură sau să angajeze o anumită acțiune. Aceste cunoștințe sunt suportul flexibilității și al adaptabilității achizițiilor.

Prin urmare, stabilim că aceste tipuri de cunoștințe sunt strâns legate între ele, depind unele de altele atât în procesul învățării cât și în cel al aplicării. Însă în multe cazuri cunoștințele sunt prezentate declarativ, dar se solicită elevului să fie apt de a le utiliza în mod funcțional. Din această perspectivă, constată F. Voiculescu, echilibrarea raportului dintre declarativ și procedural în structura conținuturilor ar reprezenta condiția necesară pentru trecerea de la un învățământ *verbalist* și *expozitiv*, la un învățământ *acțional* și *aplicativ*, iar încorporarea cunoștințelor declarative și procedurale în strategii cognitive reprezintă condiția realizării unui învățământ strategic, adică un învățământ centrat pe *cunoștințe strategice*.

În fond, în opina lui I. Cerghit [3, p. 9], cu care nu putem să nu fim de acord, principala misiune a învățământului este „de-a aduce subiectul cunoscător, fie el copil, adolescent sau tânăr, în fața adevărului, a științei, a culturii și de a-l ajuta, pe această cale, să intre în posesia cunoașterii, una dintre cele mai înalte categorii de bunuri ale omului, parte integrantă și definitorie a ființei sale, cea care dă un sens și un țel vieții”. *Cunoașterea* constituie, evident, principala funcție a capacității subiectului de a-și reprezenta într-un anumit mod realitatea, de a-și construi propriile reprezentări despre lumea obiectelor și a fenomenelor reale. Împreună cu achizițiile anterioare, competențele subiectului cunoscător reprezintă potențialitățile de care acesta se folosește pentru a stăpâni lumea lui internă și pe cea externă, pentru a înțelege și transforma realitatea. Ceea ce este cel mai important și valabil pentru cel ce învață sau cunoaște, este constatarea că, schimbând ceea ce cunoaște din lucruri, omul schimbă lumea și se schimbă pe el însuși. Cum s-ar spune altfel, orice act de cunoaștere transformă nu numai obiectul de cunoscut, ci și subiectul însuși, cunoscător, subiectul ontologic [2]. *Cunoașterea* se instituie deci ca o funcție vitală, primordială și decisivă în schimbarea calității ființei umane, care este și o funcție indispensabilă în planul afirmării sale.

Același lucru îl putem considera ca adevărat pentru ideea că acest edificiu al cunoașterii individuale și al *personalității integrale* devine posibil datorită faptului că produsele cunoașterii umanității, concretizate în cunoștințe, ansamblul de conținuturi și valori ale culturii, care îi sunt propuse elevului în cadrul organizat al activității sale școlare, vin înzestrate cu o încărcătură semantică și pragmatică, transformatoare, care ascunde în sine mari potențialități modelatoare. O astfel de punere în valoare a produselor cunoașterii istorice și sociale create într-un cadru organizat și favorabil asimilării și integrării acestor valori în structurile mintale personale, ca cel oferit de învățământ, are semnificația unui vast proces de *cognitivizare a elevilor*. Și este o cognitivizare care, în

mod necesar, trebuie să se raporteze la progresele cunoașterii și ale cunoașterii științifice, în special, în cel puțin următoarele aspecte: cel al determinării conținutului în învățământ și cel al dezvoltării corespunzătoare a procesualității învățământului, cu opțiunile ei tehnico-pedagogice, fundamentate psihologic, de care se leagă transformarea acestui conținut în achiziții personale. Ambele dimensiuni, privite într-o articulație care asigură cele mai favorabile condiții producerii învățării, reprezintă un moment intermediar între cunoaștere și necunoaștere, o trecere dinamică de la una la cealaltă, care trebuie orientată, dirijată și monitorizată cu multă grijă și răspundere [3, p. 11].

Prin urmare, aderând realmente la opiniile expuse mai sus, putem afirma că *a cunoaște* înseamnă *a acționa asupra realului*, a-l transforma. A cunoaște nu este un scop în sine, ci scopul constă în *acțiunile pe care le permite cunoașterea*. Raportarea acțiunii la teorie vine să întărească astfel o mai veche idee exprimată, la vremea lui de Socrate, după care omul este, prin natura sa, *prede-terminat să acționeze corect* și în acord cu cunoașterea pe care o deține.

Privită într-un plan mai larg, *cunoașterea* se leagă de tot ceea ce a realizat umanitatea mai important în lunga sa istorie. Și, cu atât mai mult, în perspectivă, se estimează că știința va deține o poziție-cheie în dezvoltarea economiei și a tuturor celorlalte sectoare ale activității social-umane. Cunoașterea este ceea ce dă sens vieții, ea nu este doar o reprezentare, o reflectare activă și înțelegere a realității, este și acțiune asupra realului, o transformare a realului. Specific cunoașterii este faptul că ea este *idee și acțiune în același timp, iar acțiunea este putere*. Cunoașterea deține o poziție-cheie în dezvoltare, fapt care explică de ce se pune un accent atât de hotărât pe dezvoltarea potențialului de cunoaștere, cel care furnizează energia necesară unei activități depline, complexe și asigură inovația și creația în toate sectoarele activității umane [3, p. 90].

Calitatea cunoașterii depinde de instrumentele conceptuale și experimentale utilizate pentru dobândirea și folosirea ei. Convențional putem separa *cunoaștere concretă și abstractă*. *Cunoașterea concretă* poate fi practică sau intuitivă. *Cunoașterea abstractă* este acțiune corelată între serii de familii de forme sau familii de proprietăți, care conduc la o anumită stare sau o dependență precisă între o serie de stări.

Cunoașterea abstractă caracterizantă de obiect și proces fenomenal sau social își definește componentele obiect, relație și proprietate, precum și procedurile specifice de manipulare distinctă a obiectelor, regulile de conectare între acțiunile operante și traseul conexiunilor argumentate care indică posibilitatea realizării sau negarea posibilității realizării unei anumite configurații într-un spațiu obiectual determinat.

Cunoașterea practică vizează realizarea directă a unei forme sau mulțimi de forme conectate funcțional, acesta este cazul proiectării și realizării de obiecte, funcții și utilități prin unelte materiale.

Cunoașterea formală utilizează operatori și interpretări cantitative, matematice, și este folosită pentru a modela precis, predictiv, utilizând funcții matematice, un segment de fenomenalitate, un aspect metabolic sau conceptual al omului, sau a stabili parametrii și dimensiunea dinamică a acțiunii sociale, o instituție, o anumită agregat unealtă, cu o structură și utilitate specifică.

Putem de asemeni distinge *cunoașterea culturală*, care operează cu variabile ambigue precum valori, atitudini, legături sufletești, emoții, contacte, cooperări și conflicte umane. În cultură identificăm o cunoaștere concretă, definibilă, asamblabilă și comunicabilă gestual și lingvistic, precum acea cunoaștere abstractă care construiește principii și metode de creație muzicală, picturală, regizorală sau literară, sau principii estetizante.

Fiecare domeniu al cunoașterii are obiecte proprii, reguli generative proprii și proprii strategii evaluante și utilizante, unele accesibile majorității, altele inaccesibile omului mediu.

Printre modelele cunoașterii, elaborate ca rezultat al explorării științifice, se înscriu și cele de mai de jos.

Modelul Baxter-Magolda cuprinde patru etape ale dezvoltării capacității de reflecție asupra cunoașterii: absolută, de tranziție, autonomă și contextuală. Acestea sunt descrise din perspectivă pedagogică, punctându-se rolul subiecților, al profesorului.

Absolutismul. Cunoașterea este indubitabilă, absolută, rolul celui care învață este de a obține informația de la cel care-l instruește. Profesorul comunică adecvat și se asigură că subiectul înțelege. Subiecții examinează materiale și se concentrează pe faptul de a explica ce au învățat unii de la alții. Evaluarea este mijlocul prin care profesorul află ce a învățat subiectul.

Tranziția. Cunoașterea este parțial certă, parțial incertă, rolul celui care învață fiind de a înțelege informațiile, iar al profesorului de a folosi metode de predare care sunt menite să faciliteze înțelegerea și permit aplicarea imediată a cunoștințelor. Subiecții realizează schimburi interactive de idei și experiențe. Evaluarea măsoară ce a înțeles subiectul din materialul prezentat.

Autonomia. Cunoașterea este incertă, oricine are dreptul la o opinie personală. Rolul celui care învață este de a gândi pentru sine, de a exprima puncte de vedere și de a crea din perspectivă personală, iar al profesorului este de a promova gândirea independentă și schimburile de opinii. Subiecții împărtășesc puncte de vedere și servesc, la rândul lor, drept surse de învățare pentru ceilalți. Evaluarea certifică și apreciază gândirea independentă.

Contextualitatea. Cunoașterea este contextuală și poate fi judecată pe baza dovezilor din contextul respectiv. Rolul celui care învață este de a schimba și compara opinii, de a reflecta asupra problemelor și de a integra și a aplica informațiile, iar al profesorului este de a încuraja aplicarea cunoștințelor în aria lor de valabilitate și de a încuraja discuțiile prin care se evaluează diferite perspective. Subiecții contribuie la creșterea calității învățării colegilor lor, iar profesorul apare ca un partener în învățare. Evaluarea măsoară competențele, în condițiile în care profesorul și cel care învață au obiective comune și își monitorizează permanent progresul.

Modelul Belenky are în centru ideea de „voce”, care este considerată mai adecvată pentru a descrie trăsăturile cognitive corelate cu învățarea și comprehensiunea. Modelul include șase moduri de raportare la cunoaștere: tacit, prin receptare, subiectiv, procedural prin izolare, procedural prin integrare și elaborat.

Cunoașterea tacită înseamnă acceptarea autorității, fără orice încercare de înțelegere și este caracteristică persoanelor care consideră subiectivitatea importantă până la maximum. Trăsăturile caracteristice sunt următoarele:

- deprimare socială și educațională;
- simț difuz al identității;
- lipsa „vocii” interioare;
- gândirea este ancorată în concret și imediat;
- capacitate de atenție pe termen scurt;
- perspectivă bipolară: câștig-pierdere, corect-greșit;
- obediență față de autoritate din teama de pedeapsă;
- dificultate de relaționare.

Cunoașterea receptată vizează capacitatea de a auzi ce spun ceilalți, fără exprimarea propriei „voci”. O astfel de persoană este deschisă pentru a primi ce oferă ceilalți, dar nu se poate percepe pe sine drept egal acestora. Printre trăsăturile specifice ale acestei cunoașteri se numără și următoarele:

- ceilalți sunt cei care dețin informații valoroase și pot oferi orientare;
- încredere în abilitatea de a stoca informații, dar reținere în a le transforma sau a produce ceva original cu ajutorul lor;
- gândire bipolară și intoleranță față de ambiguitate;
- încredere în autoritate;
- căutarea unor modalități de adaptare și conformare;
- tendința de a evita provocările mediului;
- centrare pe ceilalți, nu pe sine;
- dificultăți de comunicare.

Cunoașterea subiectivă presupune faptul că sentimentul identității se întemeiază pe intuiție, în defavoarea unei autorități externe. Aceste persoane nu recunosc influența altora și iau deciziile pe baza unor simțuri interne. Acest tip de cunoaștere are ca trăsături distincte următoarele:

- credința că interpretările personale (niciodată autoritare) sunt valide;
- valorizarea sentimentelor în defavoarea ideilor și a intuiției în defavoarea rațiunii;
- scepticism față de gândirea rațională și abordările investigative;
- centrare pe experiența personală;
- vorbirea cu sine ca mod de exprimare a „vocii”.

Cunoașterea procedurală izolată începe prin abandonarea subiectivității în favoarea unei atitudini sceptice, o dată cu folosirea investigației ca mijloc de a evalua o situație sau de a lua o decizie. Stăpânirea capacității de investigare îl ajută pe cel care învață să depășească subiectivismul. Printre trăsăturile determinante se înscriu următoarele:

- preferința pentru confruntare și abordare critică, exprimând îndoiala;
- nevoia de a fi pregătit și decis înainte de a vorbi;
- abordare strategică în raport cu oamenii și cu sarcinile;
- acceptarea unor standarde;
- accent pe procedură, metodologie, obiectivitate;

- valorizarea lui „a ști cum”, a mijloacelor în defavoarea scopului, a formei în defavoarea conținutului;
- pragmatism în rezolvarea problemelor.

Cunoașterea procedurală integrată implică limitarea cunoașterii subiective pentru a dezvolta proceduri de acces la cunoștințele și punctele de vedere ale altora. Ca trăsături distincte are următoarele:

- eforturi pentru evidențiere, încredere și integrare;
- acceptarea mai multor perspective, fără a fi în mod necesar dominat de una dintre acestea;
- preferință pentru un comportament neconcurențial și care evită judecarea celorlalți;
- orientare înspre formarea unei idei în prealabil pentru a fi negociată cu ceilalți.

Cunoașterea elaborată înseamnă integrarea tuturor modurilor anterioare pentru a construi cunoștințe. În loc de a alege între extreme precum subiectivitate/obiectivitate, rațional/emoțional etc., o persoană care a atins acest stadiu le va integra. Acest tip de cunoaștere are ca trăsături distincte următoarele:

- reflexivitatea, care se concretizează în direcționarea eforturilor înspre abordarea exploratorie a înțelegerii;
- conștiința de sine combinată cu sensibilitate față de ceilalți;
- acceptarea conflictelor, ambiguităților, stresului, contradicțiilor;
- flexibilitate generată de punerea în context a problemelor;
- preferință pentru mediile care valorizează diversitatea ideilor și a perspectivelor [1, p. 118].

Cunoștințele noi nu pot fi învățate în mod conștient, după cum afirmă D. Ausubel, decât dacă în structura cognitivă există idei la care aceste cunoștințe să poată fi raportate. Randamentul elevului în activitatea de învățare, capacitatea sa de a face față cerințelor învățării sunt în strânsă legătură cu *starea lui de pregătire cognitivă*, care se referă la adecvarea bagajului de cunoștințe de care dispune la un moment dat elevul în așa fel încât el să poată face față cerințelor învățării precise [5, p. 270].

Cunoașterea ca fenomen și proces se află în centrul lumii de azi. *Cunoașterea* înseamnă putere, la toate nivelurile, fie că e vorba de individ, instituție, organizație, stat, pentru că ea produce resurse și mobilizează resursele, ea generează plusvaloare, fiind sursa dezvoltării și a progresului. *Cunoașterea* iluminează și emancipează ființa umană, ajutând-o să evolueze și să se realizeze plenar, cunoașterea susține creșterea și asigură dezvoltarea durabilă a unei țări. Relația dintre cunoaștere și educație este una de bază, de vreme ce *Educația constituie sursa Cunoașterii*. La cunoaștere, ajungem prin educație, evoluăm spre cunoaștere pe lungul și dificilul drum al educației. Este un proces continuu, care nu se sfârșește. Ideea este conceptualizată în sintagma ***lifelong learning***, *învățare permanentă*, care sintetizează *filosofia dominantă a educației contemporane*.

Bibliografie:

1. Bernat S.E. Tehnica învățării eficiente. Cluj-Napoca, Ed. „Presa Universitară Clujeană”, 2003.
2. Bîrzea C. Arta și știința educației. Ediția a III-a. Idei pedagogice contemporane. București, Ed. Didactică și Pedagogică, 1998.
3. Cerghit I. Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri. Stiluri și strategii. București, Ed. „Aramis”, 2002.
4. Kant Im. Critica rațiunii pure. București, Univers Enciclopedic Gold, 2009.
5. Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice. Iași, Ed. „Polirom”, 2008.
6. Voiculescu F. Analiza resurselor – nevoi și managementul strategic în învățământ. București, Ed. „Aramis”, 2004.

ROLUL MATEMATICII ÎN DEZVOLTAREA TRADIȚIEI DIDACTICE FRANCEZE

Sorin CRISTEA

dr., prof. univ.,

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Republica Moldova;

Dragoș DINCULESCU

profesor, doctorand,

Școala Gimnazială „Mircea cel Bătrân”, Pitești, România

Abstract: *This article presents the French didactic tradition approached from the perspective of four key characteristics, regarding the role of: a) mathematicians and mathematics; b) theories about didactics of mathematics; c) designing training environments; d) empirical research in the field of theory and practice of mathematics teaching. The analyzes undertaken are approached in an interdisciplinary context, with openings argued at the level of history of education and comparative pedagogy. In our study we will consider only the issue of points a) and b).*

Introducere

Matematica este la baza tradiției didactice franceze. Unul dintre factorii care contribuie la această situație este de natură istorică, având în vedere tradiția implicării matematicienilor francezi în problemele educaționale, încă de la momentul revoluției franceze. Savanți cunoscuți, precum Condorcet, Lagrange, Laplace, Monge și Legendre, au încercat să răspundă la cerințele societății referitoare la implicarea educației în general, a educației prin matematică, în special, la progresul societății. Rolul matematicienilor a fost important și la începutul secolului XX, în reforma din 1902, care a dus și la apariția ideii de științe

umaniste. Evoluția acestora presupune recunoașterea modelului epistemologic al matematicii, pe baza căruia comisia pentru revizuirea programelor s-a bazat pe exemplul matematicienilor care au susținut mișcarea de reformă, publicând cărți, pilotând colecțiile de manuale și oferind prelegeri cu contribuția unor savanți celebri, precum Borel și Poincaré.

Matematicienii s-au angajat și în realizarea următoarelor reforme curriculare inițiate pe parcursul secolului XX. Datorită autorității modelului epistemologic matematic și a resurselor formative superioare ale acestuia, ei au avut, deseori, responsabilități în comisiile instituite pentru reconstrucția planului de învățământ și a programelor școlare în diferite contexte istorice reformatoare. Matematicienii au avut contribuții esențiale în zona didacticii aplicate, relevante prin celebrele cărți cu conținut pedagogic (G. Choquet, J. Dieudonné) [5; 8], oferind viziuni constructive despre predarea geometriei sau despre organizarea de cursuri de perfecționare pentru profesorii practicieni în medii sociale diferite sau chiar contrastante.

Astăzi, în epoca postmodernă (contemporană), matematicienii sunt în continuare activi în zona abordării problemelor educaționale, colectiv și individual, la nivel general (epistemologic) și special (metodologic). Este de remarcat participarea din ce în ce mai mare la activitățile de popularizare a resurselor formative superioare ale matematicii, realizată prin societățile academice, dar și prin comisiile metodice din școli. Aceste contribuții sunt importante în plan organizațional prin activitatea pedagogică proiectată de *Institutul de Cercetare pentru Educația Matematică* (IREM), care reunește profesori din *învățământul* primar, secundar și superior pentru a realiza în comun cercetări privind educația matematică, oferind astfel o pregătire a profesorilor bazată pe cercetarea din domeniul educațional. Prima generație de didacticieni francezi a fost constituită – cu excepția lui Vergnaud – din matematicieni, cu statut academic, integrați în departamentele de matematică și care lucrează cu normă parțială într-un IREM. Cercetările didactice au găsit acolo un habitat natural, aproape de terenul învățământului preuniversitar, pe de o parte și de experiențele pedagogice dezvoltate de departamentele de matematică. Pe acest fond, în mai puțin de un deceniu, s-au construit fundații instituționale solide. Ele au creat terenul necesar și atmosfera propice pentru promovarea studiilor de didactica matematicii la nivel de doctorat. Primele programe de doctorat au fost create în 1975 la Bordeaux, Paris și Strasbourg. Ulterior a fost înființat *Seminarul național de didactică a matematicii*, activ de *la distanță* și în mod direct prin cele trei întâlniri (*ședințe de lucru*), organizate anual. În 1980, s-au creat simultan: a) Revista *Recherches en Didactique des Mathématiques*; b) Școala *bienală de vară de didactică a matematicii*. Din 1992, a fost creată *Asociația pentru Cercetări în Didactica Matematicii* (ARDM) care reunește cercetători de limba franceză de pe toate continentele, interesate de dezvoltarea și influența cercetării în educația matematică, respectiv în educația și instruirea prin matematică, realizată în învățământul primar, secundar și superior. Această nouă instituție a completat procesul de instituționalizare al *didacticii matematicii* în spațiul pedagogic francez, dezvoltat la nivel național și în areal cultural deschis.

Didactica matematicii – o tradiție bazată pe trei piloni teoretici principali

În Franța, *didactica matematicii* apare ca știință pedagogică sau știință a educației, cu caracter aplicativ – *Didactica generală aplicată în domeniul matematicii* sau *Teorie generală a instruirii* aplicată în proiectarea și realizarea matematicii la toate nivelurile sistemului și ale procesului de învățământ. Pe fondul paradigmei *curriculumului* și a învățării de tip constructivist (structuralist-genetic / Piaget și socio-cultural / Vîgotski, Bruner) *didactica matematicii* în Franța a evoluat continuu prin emergența *scopului strategic* propus – a construi un adevărat câmp de cercetare științifică și nu doar un domeniu de aplicare pentru alte domenii științifice (precum matematica sau psihologia).

O astfel de dezvoltare a necesitat apelul la teorii și metodologii specifice. A avut în vedere, *activismul inovator* al perioadei *New Math* care a generat o schimbare dramatică a modului de predare a matematicii în școlile americane și, într-o măsură mai mică, în țările europene, în anii 1950-1970. Efectele sale s-au reflectat în subiectele curriculumului și în practicile didactice reformatoare promovate în S.U.A., la scurt timp după criza Sputnik. Scopul general asumat politic, a urmărit, în mod special, a stimula educația științifică și abilitățile matematice ale elevilor pentru a face față amenințării tehnologice a inginerilor sovietici, matematicieni cu înaltă calificare.

Pe acest fond, profesorii francezi au acordat prioritate înțelegerii interacțiunii complexe dintre învățarea matematicii și predarea ei în cadrul activității de *instruire* (concepută ca activitate de predare-învățare-evaluare). Construirea bazelor teoretice solide ale domeniului *didacticii matematicii* a fost asigurată în strânsă interacțiune cu cercetarea empirică. Teoriile au fost, astfel, concepute, pentru prima dată, ca instrumente necesare pentru înțelegerea practicilor și proceselor de instruire, de predare, învățare și evaluarea matematicii, pentru identificarea fenomenelor didactice semnificative. La acest nivel, didactica franceză are trei piloni teoretici principali, dezvoltați și consolidați de-a lungul deceniilor: *Teoria situațiilor didactice* (G. Brousseau); *Teoria câmpurilor conceptuale* (G. Vergnaud); *Teoria antropologică a didacticii*, rezultată din *teoria transpunerii didactice* (Y. Chevallard).

Teoria situațiilor didactice (TDS)

Este promovată în anii 1960 de Brousseau [2 cap. 4], un profesor interesat de ideile *New Math*, preluate și dezvoltate de el în practica didactică în învățământul primar. La acest nivel, Brousseau împreună cu Lichnerowicz, au investigat inițial „condițiile limită pentru un experiment în pedagogia matematicii”. Această cercetare a dezvoltat o abordare pe care Brousseau a definit-o prin formula de *epistemologie experimentală*, avansată special pentru a clarifica diferența față de *epistemologia cognitivă* a lui Piaget. În *epistemologia experimentală* „experimentele în sălile de clasă, ne ajută să înțelegem ceea ce întâmplă în contextul educației și al instruirii prin matematică”, ca efect al deciziilor profe-

sorului. Pe acest fundal a apărut „ideea revoluționară” conform căreia obiectul central al *didacticii matematicii* ar trebui să fie *situația didactică* propusă de profesor și nu cel care învață, independent de context. *Situațiile didactice* sunt concepute ca un sistem de interacțiuni între trei poli: studenți, profesor și cunoștințe matematice.

Teoria situațiilor didactice fost dezvoltată cu convingerea că proiectarea pedagogică ar trebui să fie susținută de metodologii care să ofere un rol esențial contextului în care interacționează profesor – elev– cunoștințe matematice. Profesorul trebuie să creeze situațiile didactice favorabile procesului de asimilare a cunoștințelor matematice în urma interacțiunilor elevilor cu un mediu adecvat în contextul social al sălilor de clasă. *Metoda didactică* principală devine observarea, iar *metoda de evaluare* relevantă devine analiza implementării situațiilor la clasă. În contextul istoric creat, practica TDS a fost dezvoltată pe parcursul a 25 de ani, susținută prin elaborarea unei metodologii originale bazate pe un design special, definit prin formula de *inginerie didactică*. Aceasta va deveni rapid metodologia privilegiată în cercetarea empirică a TDS.

Brousseau susține că dezvoltarea teoriei a fost favorizată și de crearea programului de doctorat la Bordeaux în 1975, care a avut ca rezultat necesar construirea unui discurs didactic specific. În cadrul său sunt stabilizate, conform epistemologiei experimentale, conceptele de bază ale TDS. Sunt avute în vedere, conceptele care definesc: a) *situațiile* nedidactice și didactice; b) *mediul* pedagogic (didactic); c) *contractul didactic*; d) *transferul* și *instituționalizarea*; e) *modelarea* diferitelor cunoștințe matematice. Pe acest fond este analizată distincția fundamentală în cadrul TDS, între „*connaissance*” și „*savoir*”. Din acel moment, consolidat în anii 1980, teoria a evoluat, stimulată fiind de introducerea ierarhiei la nivelul mediului pedagogic sau de rafinarea conceptului de *contract didactic*, datorită contribuției multor cercetători.

Teoria câmpurilor conceptuale (TCF)

Este promovată de Vergnaud, care are o poziție divergentă față de demersul teoretic al lui Brousseau în ceea ce privește conceptul de *situație*. Brousseau este interesat să identifice o situație fundamentală care să surprindă esența epistemologică a unui concept dat necesară pentru a organiza învățarea. Vergnaud introduce conceptul de *proces de învățare pe tot parcursul confruntării unui subiect cu un set de situații mai mare și mai diferențiat*. Acest punct de vedere a dus la dezvoltarea *teoriei câmpurilor conceptuale*. Această teorie aplicată în evoluția didacticii matematicii are ca obiect de studiu specific „un spațiu de probleme sau situații a căror prelucrare implică concepte și proceduri de mai multe tipuri aflate în strânsă legătură” (G. Vergnaud) [9, p. 217].

Câmpurile conceptuale ale structurilor aditive și multiplicative investigate în mod special au devenit exemple paradigmatică. În această perspectivă, diferența dintre „*connaissance*” (cunoaștere) și „*savoir*” (știință) se estompează în favoarea noțiunii de *conceptualizare*. Conceptualizarea, noțiune-cheie în *Teoria Câmpurilor Conceptuale* (TCF), este amplificată și aprofundată epistemo-

logic, metodologic și praxiologic prin dezvoltarea de *scheme* logice, raționale, care reprezintă *modele de activitate cognitivă*, invariante pentru o *clasă de situații*, identificate sau identificabile în contexte didactice și sociale deschise.

Componentele epistemice ale *schemelor* includ *invariantele operaționale*, *concepțiile* în acțiune și *teoremele* în acțiune. Ele susțin activitatea subiecților situată pe *cale de conceptualizare a obiectelor* și *procedurilor matematice*. În context pedagogic deschis, TCF a lui Vergnaud și-a extins influența dincolo de domeniul didacticii matematice. Ea poate alimenta normativ și metodologic, axiologic și praxiologic, și alte domenii științifice, cum ar fi didactica profesională, didactică activităților practice (în general și în special), psihologia cognitivă, pedagogia constructivistă etc.

Teoria antropologică a didacticii (ATD)

Este susținută de Chevallard, cu raportare la *teoria transpunerii didactice* care a apărut mai întâi într-o prezentare susținută la *Școala de vară a didacticii matematice* (1980), urmată de publicarea unei cărți (Chevallard, 1985). Viziunea comună a cunoașterii are ca premisă, identificarea cunoștințelor simple elementare, aflate la baza proceselor durabile de însușire în timp a conceptelor și modelelor cognitive erudite. Această teorie are astfel o dublă origine: a) *antropologică*, legată de nevoia omului de raportare a cunoștințelor elementare la problemele reale ale existenței sale; b) *pedagogică*, legată de nevoia profesorilor de transpunere didactică a cunoștințelor și modelelor cognitive erudite la nivelul experienței de viață a elevilor. O astfel de abordare integrată, i-a făcut pe cercetători să fie conștienți de complexitatea proceselor și transformărilor care au loc din momentul în care se decide că o anumită cunoștință predată trebuie raportată antropologic și didactic la realitatea existentă în sălile de clasă.

Teoria antropologică a didacticii (ATD) este o extensie a *teoriei pedagogice a transpunerii didactice*. Chevallard clarifică acest lucru în contextul analizei cercetărilor întreprinse în spațiul antropologic și didactic al clasei de elevi, care a permis înțelegerea condițiilor și a rezultatelor specifice proceselor cognitive valorificate în cadrul unor activități de educație / instruire prin matematică (Chevallard & Bosch, 2014).

Transpunerea didactică – după cum observă Chevallard – a conținut în structura sa de funcționare *germenii* ATD. Ea a evidențiat faptul că *modelarea* obiectelor necesară pentru o predare eficientă, în anumite note sau grade, dependente de context, nu poate fi explicată doar din motive matematice. În raport de realitatea vie, concretă, psihologică și socială a clasei de elevi, există și alte constrângeri de ordin existențial, etic sau estetic. Ele au o valoare metodologică pe care profesorul trebuie să știe să o exploateze pedagogic, prin încorporarea cunoștințelor savante (matematizate prin generalizare și abstractizare) în realitatea antropologică a clasei de elevi.

O astfel de abordare, conferă ATD, o perspectivă epistemologică, metodologică și praxiologică mai largă (M. Bosch & J. Gascón; Y. Chevallard & G. Sen-sevy) [1; 4]. Instituțiile și relațiile instituționale susțin un proces de cunoaștere

mai amplu, mai profund și complex. Ele devin construcții epistemologice de bază, care asigură stabilitatea cunoștințelor savante, dar în același timp și relativitatea acestora, dependentă de realitatea antropologică nu numai a clasei de elevi, dar și a organizației școlare și chiar a comunității educaționale locale.

Un model general de activități umane, care integrează în structura lor de funcționare matematica și practicile didactice, poate fi construit, și dezvoltat în termenii unei praxiologii pedagogice eficiente. În această perspectivă, didactica matematicii însăși devine o praxiologie pedagogică, adică o teorie pedagogică aplicată la realitatea concretă, antropologică a educației și a instruirii prin matematică. Cercetarea fundamentală în domeniul ATD a fost orientată către identificarea praxiologiilor (teoriilor pedagogice eficiente) cu impact socio-cultural, psihologic și antropologic amplu și profund în zona didacticii matematicii. Ele implică înțelegerea dinamicii învățării matematicii și condițiile de existență a cunoștințelor teoretice și procedurale însușite în evoluția lor ecologică, într-un mediu educațional natural, nevițiat de nevoi artificiale.

Pentru a analiza modul în care praxiologiile „trăiesc” și „mor” este nevoie de o astfel de abordare *ecologică* a proceselor de învățare eficientă. Ele vizează înțelegerea modalităților în care schemele logice asimilate sunt modelate, modificate, diseminate, introduse, transpuse și eliminate, în funcție de diferite condiții și constrângeri instituționale, existente la nivelul unui anumit subiect matematic în contextul unei culturi date, dezvoltată global și național, pe fondul valorilor societății informaționale, bazată pe cunoaștere. Astfel de studii oferă profesorilor, dar și elevii căi de predare și de învățare/autoînvățare eficiente în diferite medii instituționale, care presupun valorificarea optimă a resurselor pedagogice existente sau disponibile, în condiții strategice de instruire alternative. În ultimul deceniu, ATD a fost completată de o formă originală de inginerie didactică favorabilă unor astfel de abordări alternative care fac apel la „paradigma interogării lumii” (Chevallard, 2015).

Concluzii

Deși la prima vedere poate părea deosebit de restrictivă cercetarea tradiției școlii franceze de didactică matematică și efectele ei la nivelul educației, noi considerăm că pornind de la cei trei piloni teoretici TSD, TCF și ATD, cu fundamentele lor epistemologice și praxiologice puternice, se poate valorifica la nivelul unei cercetări din câmpul conceptual al educației analize comparative între tradiții și culturi ale învățământului de matematică.

Bibliografie:

1. Bosch M., Gascón J. Twenty-five years of the didactic transposition. In: B. Hodgson (Ed.), ICMI bulletin, 2006, No. 58, pp. 51-65.
2. Brousseau G., Brousseau N., Warfield V. Teaching fractions through situations: A fundamental experiment. New York, Springer, 2014.
3. Chevallard Y. La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné. Grenoble, La Pensée sauvage, 1985.

4. Chevallard Y., Sensevy G. Anthropological approaches in mathematics education, French perspectives. In: S. Lerman (Ed.) Encyclopedia of mathematics education. New York, Springer, 2014, pp. 38-43.
5. Choquet G. L'enseignement de la géométrie. Paris, Hermann, 1964.
6. Cristea S. Dicționar Enciclopedic de pedagogie, vol. 1, A-C. București, Ed. „Didactica Publishing House”, 2015.
7. Cristea S. Concepte fundamentale în pedagogie, vol. 6, Instruirea / Procesul de învățământ. București, Ed. „Didactica Publishing House”, 2017.
8. Dieudonné J. Algèbre linéaire et géométrie *élémentaire*. Paris, Ed. „Hermann”, 1964.
9. Vergnaud G. Quelques orientations théoriques et méthodologiques des recherches françaises en didactique des mathématiques. In: Recherches en didactique des mathématiques, 1981, N^o. 2(2), pp. 215-232.

EDUCAȚIA DIGITALĂ: O PARADIGMĂ NOUĂ A EDUCAȚIEI LA VÂRSTELE ANTEPREȘCOLARĂ, PREȘCOLARĂ MICĂ ȘI PREȘCOLARĂ MEDIE

Petru JELESCU

dr. hab., prof. univ.,

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”

Dumitru JELESCU

doctorand,

Universitatea Liberă Internațională din Moldova

Abstract: *The article shows the topicality of digital education in the context of the Covid-19 Pandemic, but also the need for digital education in preschool, early preschool and middle school, to ensure the normal life and activity of people in society and continuity in digital education at preschool, low preschool, middle preschool and high preschool ages. The issue of training specialists with higher education in the field of digital education at these ages according to UNESCO and European Union standards is formulated.*

Pandemia Covid-19 a scos la iveală multe și diferite lucruri negative, proaste, rele, dar și pozitive, bune, utile. Printre acestea de la urmă se numără și necesitatea cunoașterii și posedării lucrului la calculator, prin intermediul căruia se evită contactul direct om-om și, deci, îmbolnăvirea și răspândirea bolii, a epidemiei, deceselor etc., dar și desfășurarea și continuarea vieții și activității umane pe Terra, în societate.

În acest context, capătă o importanță deosebită educația digitală. Uniunea Europeană a lansat *Planul de acțiune pentru educația digitală 2018-2020*,

care urmărește „să sprijine utilizarea tehnologiei în educație și dezvoltarea competențelor digitale” [10]. Digitalizarea, se arată în acest Plan, „oferă multe oportunități noi, dar generează și o serie de provocări sociale semnificative. Tehnologiile digitale pot spori flexibilitatea și creativitatea, pot contribui la îmbunătățirea eficienței și a rezultatelor învățării. Cu toate acestea, fenomene precum dezinformarea reprezintă un pericol pentru societățile democratice și deschise, marginalizând și mai mult grupurile vulnerabile”. Totodată, în acest Plan al UE este indicat în mod critic că „Integrarea tehnologiei în scopuri educaționale a rămas în urmă în toate statele membre ale Uniunii Europene (UE). Divergențele persistă în ceea ce privește furnizarea infrastructurii și a echipamentelor digitale și disponibilitatea competențelor în domeniu” [ibidem]. Este esențial, se accentuează în Planul dat „ca cetățenii să fie bine pregătiți pentru un viitor din ce în ce mai interconectat și mai globalizat, prin investiții în aptitudinile și competențele necesare pentru a prospera și participa în mod pozitiv la societate în era digitală”.

Acest Plan de acțiuni pentru educația digitală prezintă măsuri, menite să ajute statele membre și instituțiile de educație și formare să valorifice oportunitățile pe care le oferă era digitală și să răspundă la provocările aferente. Planul dat prevede 11 acțiuni și acoperă trei priorități. **Prioritatea I** „O mai bună utilizare a tehnologiilor digitale în procesul de predare și învățare”: acțiunea 1 – conectivitate în școli; acțiunea 2 – instrumentul de autoevaluare SELFIE și programul de mentorat pentru școli; acțiunea 3 – calificări semnate digital. **Prioritatea II** „Dezvoltarea competențelor și aptitudinilor digitale”: acțiunea 4 – platforma pentru învățământul superior; acțiunea 5 – competențe în materie de știință deschisă; acțiunea 6 – săptămâna europeană a programării în școli; acțiunea 7 – securitatea cibernetică în educație; acțiunea 8 – formarea în domeniul competențelor digitale și antreprenoriale pentru fete. **Prioritatea III** „Îmbunătățirea educației printr-o analiză mai bună a datelor și o viziune prospectivă”: acțiunea 9 – studii privind TIC în educație; acțiunea 10 – inteligență artificială și analiză; acțiunea 11 – previziuni strategice [ibidem].

Actualmente, UE prevede să creeze „un spațiu european al educației până în 2025”. Comisia Europeană urmează să elaboreze și să lanseze un nou plan de acțiune pentru educația digitală, solicitând „opiniile cetățenilor, instituțiilor și organizațiilor cu privire la experiențele și așteptările lor în contextul crizei de COVID-19 (atât la ora actuală, cât și în perioada de redresare), precum și viziunea acestora pentru viitorul educației digitale” [12]. Cu această ocazie, considerăm că e necesar de a proiecta educația digitală ca o nouă și utilă paradigmă a educației în creșele și grădinițele din Republica Moldova. Vorba e că la noi în *Curriculumul pentru educație timpurie* este stipulată educația digitală începând cu vârsta de 5 până la 7 ani [2]. Desigur, acesta e un lucru bun, necesar, folositor, dar deja nu mai e și suficient. În curriculum-ul dat nu este prevăzută educația digitală a copiilor la vârsta preșcolară de la 3 până la 5 ani și la vârsta antepreșcolară de la 1 până la 3 ani. Probabil, acest lucru nu era necesar la timpul respectiv și nu se cerea. Acum, însă, în viziunea noastră, în condițiile pandemiei acest lucru a devenit necesar și, deci, trebuie proiectat, realizat în cores-

pundere cu particularitățile de vârstă și individuale ale acestor copii, începând cu vârsta antepreșcolară și continuând cu vârsta preșcolară mică și preșcolară medie, asigurând astfel continuitatea spre vârsta preșcolară mare. Pandemia ne obligă să trăim și să activăm acum atât în viața reală cât și în cea virtuală. De aceea, trebuie să ne obișnuim și să-i obișnuim, să-i educăm pe copii încă de la vârsta fragedă cu viața și activitatea în aceste două lumi, care, de acum încolo, se vor intercala și se vor condiționa reciproc.

În elaborarea curriculum-ului la vârstele antepreșcolară, preșcolară mică și medie va trebuie să se țină cont de activitățile primordiale la aceste vârste, și anume de acțiunile cu obiectele la vârsta antepreșcolară și de joc/jocul cu subiect pe roluri la vârstele preșcolară mică și medie. Cunoaștem cu toții că antepreșcolarii comunică cu cea mai mare plăcere cu cei din jur sau cu cei pe care și-i reprezintă în lipsa lor cu ajutorul diferitor gadgeturi – aparate mici, mecanisme, cu largi întrebuințări în gospodărie și în viața de toate zilele, de folos practic și în măsură să satisfacă un capriciu uman oarecare [3]. Astăzi, după cum este constatat, „numărul gadget-urilor de specialitate sporește ceas de ceas și în proporție geometrică” [*ibidem*]. Concomitent, în condițiile pandemiei, coronavirusul, acest „agent patogen invizibil cu microscopul obișnuit, care se reproduce numai în interiorul celulelor vii și provoacă diverse boli infecțioase” [*idem*], așa cât e el de mic și invizibil, înaintează o mare și evidentă „cerere” pentru întreaga omenire/societate, iar noi, cât de mari și tari suntem, sau ne credem astfel, trebuie să pregătim și să satisfacem „oferta” acestui agent patogen invizibil. Deocamdată, nu avem încotro și altă ieșire nu există.

Vorbind despre educația digitală ca despre o paradigmă nouă a educației la vârsta antepreșcolară (în familie, creșe) și preșcolară (în grădinițe), mai întâi de toate, trebuie să ținem cont de Clasificarea Internațională Standard a Educației (ISCED) [5]. În cadrul ISCED, și anume în *ISCED 0*, programele de dezvoltare educațională timpurie vizează copiii între 0 și 2 ani, iar programele de învățământ preșcolar vizează copiii cu vârsta de 3 ani până la vârsta de începere *ISCED 1* [*ibidem*, paragr. 108]. Limita superioară de vârstă pentru categoria învățământului preșcolar, deci, depinde în fiecare caz de vârsta teoretică de intrare în *ISCED 1*, de exemplu, învățământul primar. Aici, însă, trebuie să facem următoarea remarcă: dacă programele de dezvoltare educațională timpurie vizează copiii între 0 și 2 ani, iar programele de învățământ preșcolar se referă la copiii cu vârsta de 3 ani până la vârsta de începere *ISCED 1*, atunci nu este clar, sub incidența căror programe cad copiii de la 2 spre 3 ani? De aceea, vorbind de vârsta timpurie/fragedă, noi vom avea în vedere copiii de la 1 până la 3 ani, incluzând în această categorie și copii de la 2 spre 3 ani, care, spre regret, nu figurează în clasificarea *ISCED 0*. Vom menționa că în știința psihologică contemporană vârsta de la 1 până la 3 ani se numește *vârsta antepreșcolară* sau *prima copilărie*, iar vârsta de la 3 la 6/7 ani poartă denumirea de *vârsta preșcolară* sau *a doua copilărie* [11, p. 45; 15, pp. 43-44]. După cum este arătat în Clasificarea Internațională Standard a Educației (ISCED) UNESCO, „Programele integrate de educație timpurie care se întind pe cele două sub-categorii ale ISCED 0 (de ex., programele educaționale pentru copiii de la 0 ani la cei

cu vârsta potrivită de începere a ISCED 1) au nevoie de o atenție specială pentru clasificare” [5, paragr. 109]. „Pentru programele împărțite pe ani, etape sau cicluri: cele ce corespund criteriilor din paragraful 105 ar trebui clasificate ca dezvoltare educațională *timpurie* (subl. *ne aparține* – P.J., D.J.), fiind „caracterizate de un mediu de învățare stimulator din punct de vedere vizual și cu un vocabular bogat. Aceste programe favorizează auto-exprimarea, cu accent pe dezvoltarea limbajului și folosirea acestuia în comunicarea semnificativă. Acestea sunt oportunități pentru joaca activă, astfel încât copiii să-și poată exersa coordonarea și funcțiile motorii sub supraveghere și prin interacțiune cu personalul. Programele ce oferă numai îngrijire (supraveghere, nutriție, sănătate) nu sunt cuprinse în ISCED” [*ibidem*, paragr. 105]. Programele „ce corespund criteriilor din Paragraful 106 ar trebui clasificate ca făcând parte din învățământul *preșcolar* (subl. *ne aparține* – P.J., D.J.)”, proprietățile educaționale fiind caracterizate „de interacțiunea cu colegii și educatorii, interacțiune prin care copiii își îmbunătățesc utilizarea limbajului și aptitudinile sociale, încep să-și dezvolte abilități logice și de raționare și vorbesc prin intermediul proceselor de gândire. Ei sunt de asemenea familiarizați cu concepte alfabetice și matematice și încurajați să exploreze mediul înconjurător. Activitățile motorii supravegheate (exerciții fizice prin jocuri și alte activități) și activitățile bazate pe joacă pot fi văzute ca oportunități de învățare pentru a promova interacțiunea socială cu colegii și pentru a dezvolta aptitudini, autonomie și pregătirea pentru școală” [5, paragr. 106]. ISCED recomandă, de asemenea, următoarea durată și intensitate minimă pentru a îmbunătăți comparabilitatea internațională: programele educaționale trebuie să însumeze cel puțin echivalentul a 2 ore pe zi și 100 de zile pe an de activități educaționale pentru a putea fi clasificate în ISCED [*ibidem*, paragr. 110].

Așa cum spuneam, în RM este elaborat și se traduce în viață *Curriculumul pentru educație timpurie*, în care este stipulată și educația digitală începând cu vârsta de 5 până la 7 ani [2, pp. 10, 70, 96]. Este elaborat și pus în aplicare *Ghidul de implementare a Curriculumului pentru Educație Timpurie, a Standardelor de învățare și dezvoltare a copilului de la naștere până la 7 ani din perspectiva Cadrului de referință pentru educație timpurie*, aprobat la Consiliul Național pentru Curriculum (Ordinul Ministerului Educației, Culturii și Cercetării nr. 283 din 20.03.2019) [4]. Vom menționa că la elaborarea acestor documente importante s-a ținut cont de multiple teorii psihologice, cum ar fi teoria stadială a dezvoltării cognitive a copilului (J. Piaget), teoria învățării socioculturale și zona proximei dezvoltări (Л.С. Выготский), teoria dezvoltării psihosociale (E. Erikson), teoria jocului (Д.Б. Эльконин), teoria privind învățarea și dezvoltarea socială (J. Bowlby), teoriile privind dezvoltarea comportamentală și învățării sociale (И.П. Павлов, J.B. Watson, B.F. Skinner, A. Bandura), teoria inteligențelor multiple (H. Gardner), teoria învățării umaniste (A. Maslow, C.B. Rogers), teoria învățării experiențiale (J. Dewey) [4, p. 6]. Concomitent, ar fi bine să se știe că de rând cu marele merite ale acestor savanți notorii, astăzi se vorbește în mod critic și tot mai frecvent de anumite lacune ale acestor teorii, exagerări și chiar cult (a se vedea Wikipedia online accesând numele autorilor respec-

tivi). La acest fapt se referă savanții contemporani din (în ordine alfabetică – P.J., D.J.) Africa de Sud, Argentina, Brazilia, Canada, China, Coreea, Franța, Germania, Grecia, Israel, Italia, Marea Britanie, Mexic, Olanda, Federația Rusă, SUA, Ucraina. În particular, în Republica Moldova unele idei/postulate ale lui Л.С. Выготский și ale elevilor săi, dar și ale lui J. Piaget, J. Bruner ș. a. au fost obiectul discuției în lucrările lui P. Jelescu / П.С. Желеско [7; 8; 9; 13; 14]. După mai multe cercetări teoretice, experimentale și practice, efectuate de-a lungul anilor, P. Jelescu / П.С. Желеско a formulat *concepția rezultantei*, efectului îmbinat al unor cauze multiple ca necesare și suficiente, potrivit căreia dezvoltarea psihică generală, dar și dezvoltarea oricăror facultăți psihice particulare, inclusiv digitale, este *rezultatul inter-acțiunii active multifactoriale omogene și eterogene flexibile permanente a individului și grupului pe tot parcursul vieții sau la acea sau altă vârstă a dezvoltării ontogenetice în cadrul activității, comunicării și comportamentului/conduitei umane*. Această concepție este o continuare și o variantă dezvoltată a *concepției acțional-sistemice*, elaborată și demonstrată în contextul studiului teoretico-experimental al genezei negării și afirmării la copii, preadolescenți, adolescenți și adulți [7; 8; 13]. Concepția rezultantei este una dintre concepțiile posibile existente cu privire la factorii dezvoltării psihice și formării personalității. De ea, de această concepție, ne ghidăm la moment în abordarea teoretico-metodologică a diverselor probleme în domeniul educației, inclusiv a educației digitale ca o paradigmă nouă a educației la vârstele antepreșcolară, preșcolară mică și preșcolară medie.

În același context, vom aminti că încă în anul de învățământ 2005 la Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” de către primul dintre autorii acestui articol, fost decan, și administrația Facultății de Pedagogie a fost elaborat și implementat Programul de studii privind pregătirea specialiștilor pentru Educația digitală, care ulterior, din motive necunoscute, a fost suspendat, iar acum, în legătură cu Pandemia Covid-19, a fost anunțat din nou la Admiterea-2020. La restabilirea acestui Program a contribuit, credem, și discuția purtată de primul autor al acestor rânduri la Conferința Regională „Cea mai bună Educație pentru Europa” din 11.07.2016 la Chișinău, la care au participat miniștrii, adjuncții de miniștri din țările UE, lucrătorii Ministerului Educației din RM, directorii de licee etc. [1; 6]. Acum, în condițiile impuse de Pandemie, am vrea să credem că, fiind înțeleși corect, de data aceasta lucrurile se vor mișca mai rapid și că implementarea Educației digitale la vârstele antepreșcolară, preșcolară mică și preșcolară medie nu va fi tergiversată, așa după cum și pregătirea specialiștilor pentru acest domeniu însemnat la Facultatea de Științe ale Educației.

Bibliografie:

1. Cea mai bună educație pentru Europa. [citată 12.09.2020]. Disponibil: <https://mecc.gov.md/ro/content/cea-mai-buna-educatie-pentru-europa>
2. Curriculum pentru educație timpurie / Min. Educației, Culturii și Cercet. al Rep. Moldova; echipa de elab.: Maria Vrânceanu [et al.]; coord. gen.: Angela Cutasevici, Valentin Crudu; experți-coord. naț.: Vladimir Guțu; contribuții:

- Valentina Bodrug-Lungu. Chișinău, Lyceum (F. E.-P. "Tipografia Centrală"), 2019.
3. DEX [online]. [citată 10.09.2020]. Disponibil: <https://dexonline.ro/definitie/gadget>
 4. Ghidul de implementare a Curriculumului pentru Educație Timpurie, a Standardelor de învățare și dezvoltare a copilului de la naștere până la 7 ani din perspectiva Cadrului de referință pentru educație timpurie. Chișinău, 2019. Aprobata la Consiliul Național pentru Curriculum (Ordinul Ministerului Educației, Culturii și Cercetării nr. 283 din 20.03.2019).
 5. ISCED – clasificarea internațională standard a educației, UNESCO, 2011.
 6. Jelescu P. 25 iulie 2020. Pandemia și învățarea digitală. [citată 12.09.2020]. Disponibil: <https://www.facebook.com/profile.php?id=100010997622220>
 7. Jelescu P. Geneza negării la copii în perioada preverbală. Studiu teoretico-experimental. Chișinău, Editura „Museum”, 1999.
 8. Jelescu P. Negația: abordare, geneză, dezvoltare, mecanisme, formare. In: Prolegomene din istoria psihologiei în Republica Moldova. Iași, Pan Europe, 2018, pp. 7-18.
 9. Jelescu P. Л.С. Выготский, elevul lui Pierre Janet? Sau impactul teoriei conduitei a lui Pierre Janet asupra elaborării și aplicării teoriei dezvoltării funcțiilor psihice superioare a lui Л.С. Выготский. In: Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială, 2010, Nr. 4(21), pp. 1-4.
 10. Planul de acțiune pentru educația digitală 2018-2020. [citată 10.09.2020]. Disponibil: <https://www.google.com/search?q=educa%C8%9Bia+digital%C4%83&oq=educa%C8%9Bia+digital%C4%83&aqs=chrome..69i57j69i59j0l5j69i61.36228j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8>
 11. Șchiopu U., Verza E. *Psihologia vârstelor: ciclurile vieții*. București, Editura Didactică și Pedagogică, 1997.
 12. Un nou Plan de acțiune pentru educația digitală. [citată 10.09.2020]. Disponibil: https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/digital-education-action-plan_ro
 13. Желеско П.С., Роговин М.С. Исследование отрицания в практической и познавательной деятельности. Кишинев, „Штиинца”, 1985.
 14. Желеску П., Толоченко Д. Некоторые подходы к изучению утверждения и отрицания в истории возрастной психологии. In: 26 Научный журнал „Вестник Вятского государственного университета”, 2018, nr. 2, с. 78-85.
 15. Эльконин Д.Б. Проблема периодизации детского развития. In: Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989, с. 43-44.

UTILIZAREA CALCULELOR TEORETICE ÎN STUDIUL PROCESULUI DE CONDENSARE A 4-PIRIDINALDEHIDEI CU CARBOHIDRAZINA ÎN CURSUL DE CHIMIE ORGANICĂ

Ion ARSENE

dr., conf. univ.,

Universitatea de Stat din Tiraspol

Eduard COROPCEANU

dr., prof. univ. interim.,

Universitatea de Stat din Tiraspol

Abstract: *The challenges that currently mark the evolution of the educational system place in front of the teacher a series of objectives: multilateral development of the learner's personality, training through research, interdisciplinary integration, implementation of information technologies etc. The use of computational calculations allows the determination of the spatial configuration of molecules, the energy stability of some systems, the direction of chemical reactions etc., which are necessary in the chemistry course to motivate students for chemistry training. The paper examines a process in organic chemistry, namely the condensation of an aldehyde with a ketone in a ratio of 2:1. The study of the energy profile of the whole mechanism confirmed that this is an exothermic reaction with an energy gain equal to 18.58 kcal/mol.*

Introducere

Condițiile actuale de organizare a procesului de instruire plasează în fața profesorului de chimie sarcina de a identifica metode eficiente bazate pe fundamente argumentate științific, integrate cu tehnologiile informaționale. Aceste circumstanțe se încadrează în tendințele actuale privind promovarea instruirii cu caracter interdisciplinar, integrarea metodelor de cercetare din domeniile înrudite pentru a realiza studii aprofundate în domeniul chimiei. Totodată realitățile pieții muncii solicită formarea unor competențe transversale bazate pe integrarea cunoștințelor și metodelor din diferite științe pentru a identifica soluții în rezolvarea problemelor de diversă complexitate. Aceste necesități sunt stipulate clar și în Curriculumul la *Chimie* (2019), care prevede o serie de activități cu scopul integrării interdisciplinare și aplicării practice a cunoștințelor acumulate cu scopul rezolvării sarcinilor concrete [1; 2]. Această strategie în mare parte se regăsește și în metodologia STEM, care are misiunea de a transfera achizițiile cognitive spre procesul de formare a competențelor funcționale, orientate spre realizarea unor obiective ce solicită o abordare creativă, bazată pe elaborarea unor produse noi. Unul dintre obiectivele majore ale educației contemporane este dezvoltarea competenței de cercetare, care permite exersarea competențelor în dezvoltare într-un context motivant. Instruirea prin cercetare creează premise pentru formarea unei personalități autodidacte cu stil original în analiza și sin-

teza informației, capabile să ia decizii, să acționeze și să transforme obiectivele în finalități cu impact. Realizarea cu succes a integrării armonioase, a instruirii cu cercetarea implică profunde conexiuni inter- și transdisciplinare care susțin procesul de autoformare a personalității în dezvoltare [3].

Studiile anterioare au permis formularea unor propuneri privind utilizarea tehnologiilor informaționale specializate atât la nivel universitar, cât și preuniversitar (pentru persoanele cointerestate) în studiul unor reacții de condensare [4], substituție [5], studiu al configurației geometrice a unor molecule organice [6] etc. – activități care consolidează procesul de asimilare conștientă a materiei în baza unor modele noi.

Metode computaționale

Rezultatele obținute la modelarea structurilor geometrice a izomerilor studiați s-au realizat în baza Teoriei Funcționalei de Densitate (DFT/TFD) cu funcționala hibridă de schimb-corelație B3LYP (Becke cu corelația funcțională a trei parametri: Lee, Yang și Parr) [7; 8].

Calcululele au fost realizate folosind setul de programe moderne GAUSSIAN 09. Pentru toate calcululele efectuate s-a utilizat simetria spațială C_1 . La optimizarea procesului mecanismului de condensare s-a folosit funcționala hibridă de schimb-corelație B3LYP și seturile de bază standard 6-31G. În calitate de obiect de studiu a servit procesul de condensare a 4-piridinaldehidei cu carbohidrazina.

Rezultate și discuții

Studiul teoretic al procesului de condensare.

În cadrul cursurilor universitare de *Chimie organică, Tehnici de sinteză chimică, Modelare computațională la chimie, Mecanisme de reacții în chimia organică* etc. se studiază diverse procese de interacțiune între moleculele organice și pentru o înțelegere mai aprofundată a acestor procese se propun unele metode de cercetare bazate pe tehnologiile informaționale adaptate în domeniul chimiei (în cazul dat a modelării chimice), care permit o investigare complexă a caracteristicilor moleculare [9] cu dovezi în baza calcululelor privind stabilitatea unor sisteme chimice sau probabilitatea din punct de vedere energetic a desfășurării unor procese.

Printre procesele chimice întâlnite în cadrul cursului de Chimie organică este și condensarea. Cu scopul organizării unor studii profunde se propune analiza unui model de aplicare integrată instruire-cercetare, în care reacția de condensare a moleculelor organice este studiată cu ajutorul modelării chimice bazate pe soft-uri specializate, care permit determinarea energiei proceselor studiate și a probabilității decurgerii reacției de condensare a două molecule organice cu diverse grupe funcționale. S-a analizat procesul de condensare a 4-piridinaldehidei cu carbohidrazina în raport de 2:1, în rezultatul căruia se

obține un produs organic nou – N',2-bis (piridin-4-ylmetilen)hidrazin-1-carbohidrazidă.

Setul de metode aplicat permite analiza detaliată a unor particularități ce țin de structura și proprietățile reactanților și a noilor compuși chimici și se recomandă pentru aplicare la nivelul cursurilor universitare, iar pentru elevii care manifestă interes – și la nivel preuniversitar.

Toate stările intermediare de-a lungul procesului cercetat au fost localizate și verificate prin analiza vibrațională. Pentru aceste stări de tranziție s-a obținut câte o frecvență imaginară, fapt care ne demonstrează prezența acestor stări activate ale sistemelor cercetate. Valorile frecvențelor imaginare sunt descrise în text și în figurile prezentate mai jos.

Schema generală a mecanismului reacției este prezentată în *Figura 1*.

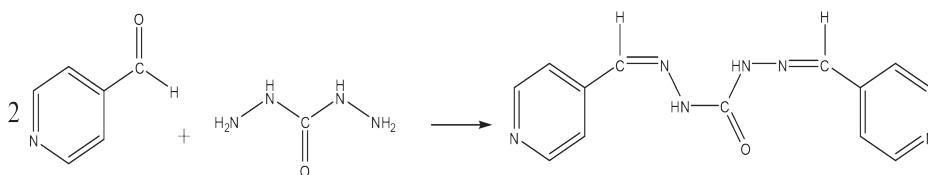


Fig. 1. Reacția generală a procesului de condensare

Au fost optimizate structurile geometrice ale reactanților și produșilor de reacție cu determinarea parametrilor geometrici și a energiilor totale ale speciilor participante la reacție. Datele obținute sunt prezentate în *Tabelul 1*. Pentru toate moleculele studiate, s-a considerat că configurația nucleară spațială corespunde grupului de simetrie C_s . Valorile parametrilor geometrici și energiile totale pentru speciile studiate, obținute ca rezultat al optimizării, într-o mare măsură corelează cu cele din literatură.

Tabelul 1. Energiile totale ale sistemelor calculate

Specii	Calculul energiei	Energia totală
Reactanți (R)	$2 \cdot (-361,4982) + (-335,7335)$	-1058,7299
Prođuși (P)	$-905,9872 + 2 \cdot (-76,3861)$	-1058,7594
$\Delta E(\text{u.a.e})$		-0,0295

În baza energiilor obținute (*Tabelul 1*) s-a calculat câștigul energetic pentru procesul de condensare, obținându-se un câștig de energie de -18,58 kcal/mol. Reieșind din aceasta, ne-am propus să calculăm toate speciile implicate în reacție (reactanții, produșii de reacție, intermediarii și stările de tranziție) și să obținem profilul energetic al mecanismului studiat. Aspectul general al acestui proces, modul de interacțiune a particulelor și desfășurarea mecanismelor reacțiilor sunt descrise și analizate mai jos.

După cum s-a menționat anterior, scopul acestui studiu a fost de a elabora mecanismul de condensare a 4-piridinaldehidei cu carbohidrazina, care poate fi redat în două etape, conform schemelor din *figurile 1 și 2*.

I etapă a reacției de condensare:

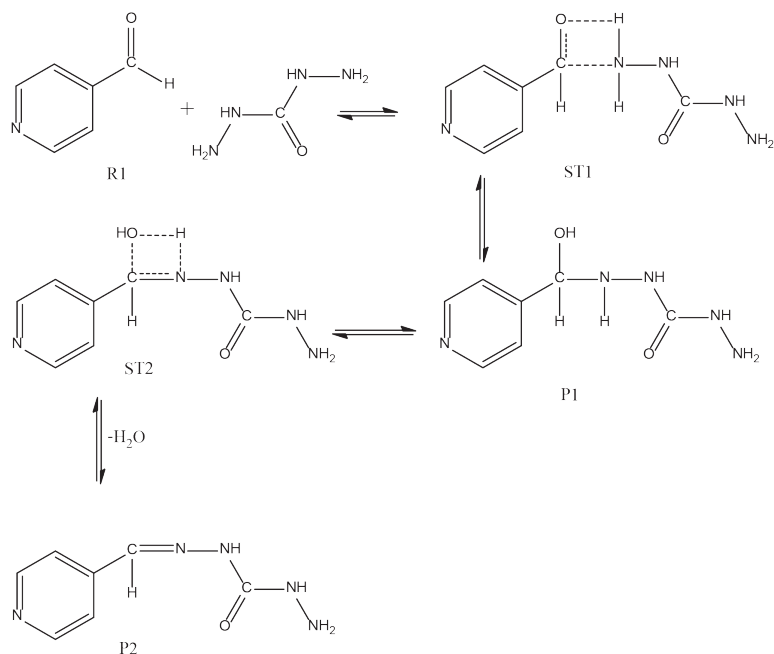


Fig. 2. Schema primei etape a reacției de condensare

A II-a etapă a reacției de condensare.

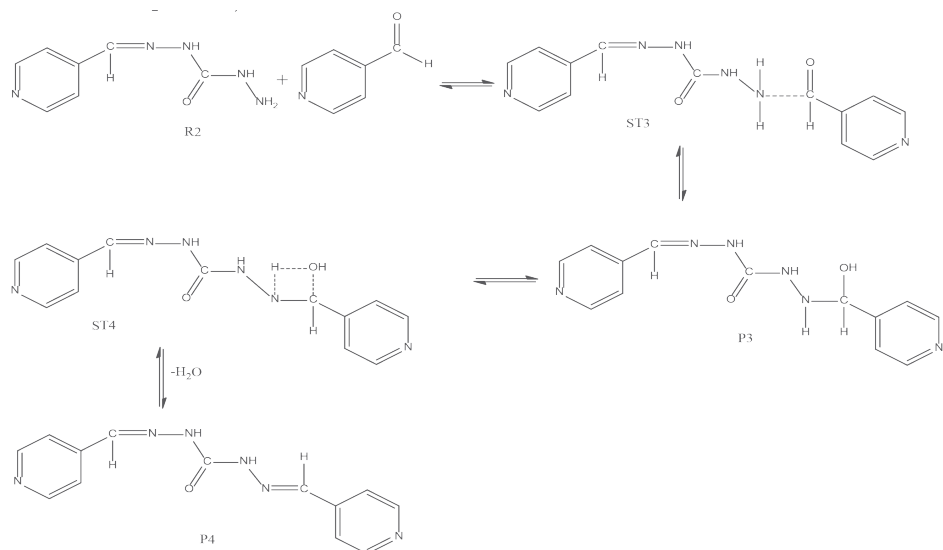


Fig. 3. Schema etapei a doua a reacției de condensare

Procesul de optimizare decurge în mai multe etape, pentru fiecare modificare a coordonatelor calculându-se energia electronilor în configurația dată a nucleelor (*Tabelul 2*).

Tabelul 2. Energiile totale ale reactanților, produșilor, stărilor de tranziție și frecvențele imaginare a intermediarilor studiați

Speciile	Calculul energiei	Energia totală	Frecvența imaginară
R1	$2 \cdot (-361,4982) + (-335,7335)$	-1058,7299	
ST1	-697,2280-361,4982	-1058,7262	-1464,27i
P1	-697,2935-361,4982	-1058,7917	
ST2	-697,2070-361,4982	-1058,7052	-670,85i
P2=R2	-697,2323-361,4982	-1058,7305	
ST3	-982,3300-76,3861	-1058,7161	-1479,50i
P3	-982,3941-76,3861	-1058,7802	
ST4	-982,3105-76,3861	-1058,6966	-685,02i
P4	$-905,9872 + 2 \cdot (-76,3861)$	-1058,7594	

Pentru toți complecșii intermediari (ST1, ST2, ST3 și ST4), mai exact pentru geometriile optimizate ale acestora au fost calculate frecvențele vibraționale cu scopul de a ne asigura că există doar o singură frecvență imaginară, care corespunde unui minim local pe suprafața de energie potențială.

Studiul profilului energetic al mecanismului în întregime a confirmat că aceasta este o reacție exotermă cu un câștig de energie egal cu 18,58 kcal/mol.

Concluzii

Utilizarea metodelor de cercetare contemporane bazate pe calculul stării energetice ale sistemelor moleculare permite promovarea studiilor interdisciplinare (chimie, fizică, matematică, informatică). Este important ca profesorul școlar să dispună de mecanisme eficiente științific argumentate pentru a demonstra elevilor în baza aplicațiilor practice justetea afirmațiilor teoretice. În cadrul cursului de chimie organică pot fi realizate o serie de calcule în baza soft-urilor specializate care determină în ce direcție este convenabil din punct de vedere energetic deplasarea unui proces chimic. În cazul analizei procesului de condensare a 4-piridinaldehidei cu carbohidrazina în raport de 2:1 s-a stabilit că reacția este exotermă. Aceste exerciții favorizează consolidarea competențelor transversale, transferul cunoștințelor spre aplicațiile practice și motivarea pentru o instruire conștientă pentru rezolvarea unor probleme concrete din activitatea cotidiană și profesională.

Bibliografie:

1. Becke A. Density-functional thermochemistry. III. The role of exact exchange. In: J. Chem. Phys. 1993, V. 98, pp. 5648-5652.
2. Codreanu S., Arsene I., Coropceanu E. Theoretical study of some phenome-

- na and processes in the course of organic chemistry. In: Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Biologiae Pertinentia.', 2018, Nr. 8, pp. 151-159.
3. Codreanu S., Arsene I., Coropceanu E. Using of the study on energy profile in the predicting of the substitution reaction occurring at the chemistry course. In: Social Sciences and Education Research Review, 2020, V. 7, Nr. 1, pp. 194-211.
 4. Codreanu S., Arsene I., Coropceanu E. Utilizarea unor modalități moderne de calcule cuanto-chimice a stării energiei sistemelor moleculare în cursul de chimie. In: Acta et commentationes. Științe ale Educației, 2017, nr. 1, pp. 147-156.
 5. Coropceanu E., Arsene I., Șargarovschi V., Purcel Z. Studiul instabilității unor izomeri ai alcoolilor nesaturați și a reacțiilor intermediare în procesul transformării tautomerice în cadrul cursului de chimie organică. In: Acta et commentationes. Științe ale Educației. 2019, nr. 2, p. 32-42.
 6. Coropceanu E., Rija A., Arsene I., Putină M. Dezvoltarea abilităților de autoformare la chimie în baza unor tehnologii informaționale. In: Studia universitatis moldaviae. Seria Științe ale educației. 2014, nr. 9(79), pp. 92-98.
 7. Curriculum Național. Chimie (2019). Cl. X-XII. [citat 17.07.2020]. Disponibil: <https://mecc.gov.md/sites/default/files/c-chimialiceuro.pdf>
 8. Noveanu G., Noveanu D. Chimie. Didactica chimiei 2. București, Ministerul Educației și Cercetării. Proiectul pentru Învățământul Rural. 2007.
 9. Stephens P.J., Devlin F.J., Chabalowski C.F., Frisch M.J. Ab Initio Calculation of Vibrational Absorption and Circular Dichroism Spectra Using Density Functional Force Fields. In: Journal of Physical Chemistry, 1994, V. 98, pp. 11623-11627.

PERSPECTIVE DE RECONFIGURARE A PROCESULUI DE ÎNVĂȚARE LA DISCIPLINELE ARIEI CURRICULARE MATEMATICĂ ȘI ȘTIINȚE

Ludmila FRANȚUZAN

dr., cerc. șt. coord.,

Institutul de Științe ale Educației

Abstract: *Learning is a continuous process that accompanies us throughout life and determines our existence. Effective school learning respects the three dimensions: emotional, cognitive and social. D. Kolb develops the theory called experiential, which indicates that learning starts from personal experience. The experiential learning model is based on 4 stages Concrete experience, Reflective observation, Abstract conceptualization, Active experimentation. The stages of experiential learning can be correlated with the dimensions of learning so that learning becomes motivating and lasting. We recommend this approach for the subjects of the Mathematics and Sciences curricular area.*

Învățarea ne determină genetic, este un proces continuu care influențează propria adaptare, dezvoltare și schimbare. Învățarea abordată drept *adaptare*,

permite organismului să se acomodeze pe măsură ce primește informația din mediu. La acest nivel de analiză, mecanismul învățării coincide cu mecanismul adaptării individuale, bazat pe formarea legăturii condiționate: stimul-răspuns. Dezvoltarea produsă prin învățare se realizează la nivelul structurilor cognitive și conduce la *schimbări* comportamentale ca urmare a unei experiențe proprii. Deci, fenomen universal în viața organismelor vii – învățarea este o activitate de însemnătate fundamentală pentru adaptarea la mediu, dezvoltarea și schimbarea psihocomportamentală.

Conștient sau inconștient, spontan sau sistemic învățarea este parte componentă a vieții fiecăruia care dezvoltă, transformă și creează, generând cunoaștere, expansiune și evoluție umană. Expansiunea cunoașterii ne provoacă continuă să interacționăm și deci să învățăm. Actualmente posibilitățile de învățare sunt foarte vaste, mult mai puține însă sunt cele care ne învață cum să învățăm, de aceea formarea unei *culturi a învățării* în școală devine un mod necesar de formare și dezvoltare a personalității elevului.

Deși învățarea este profund personală totodată este și inerent socială: „Toți copiii sunt curioși și dornici să exploreze mediul”. Stimulul pentru cunoaștere la această etapă este de natură intrinsecă. „Intrăm în viață într-o stare natural de învățării dornici de cunoaștere”, susține P. Senge [7, p. 14].

Dar, odată cu transpunerea învățării în mediul școlar, aceasta devine mai puțin interesantă, iar cu înaintarea în școlaritatea învățarea devine plictisitoare și apăsătoare. De ce dispăre curiozitatea naturală? Un răspuns la această întrebare ar fi, poate, lipsa conexiuni dintre viață și învățare.

Autorii Cosmovici și Iacob abordează două forme ale învățării:

- *spontană*, care este neorganizată, nonformală se întâmplă fără a fi planificată.
- *sistemică*, dezvoltată prin educația formală, se realizează printr-o activitate proiectată și organizată în vederea realizării anumitor schimbări comportamentale ale personalității [Apud 6, p. 17].

Neuroștiința este domeniul care încearcă să explice cum are loc învățarea în creierul uman și se apropie mult de fundamentele educației oferind suport metodologic esențial pentru profesori și elevi.

Creierul este un organ dinamic, plastic, dependent de experiența socială și afectivă; nu este doar angajat în învățare, ci conduce învățarea. „A învăța este un fel de *state of art* a creierului” adică *starea de artă* a creierului [6].

Potrivit cercetărilor recente (2018) un copil se naște cu 100 de miliarde de neuroni și doar 10% dintre sinapse/conexiuni sunt active, restul potențialului de 90% se dezvoltă progresiv după naștere prin stimulări natural sau programate [4].

Neuroștiința ne oferă soluții și pentru optimizarea modului de învățare. În acest sens, L. Davachi profesor la universitatea din New York, accentuează patru trăsături importante pentru realizarea unei învățări eficiente, și anume:

- atenția asupra noului material (*Attention*);
- generarea unor conexiuni cu propria experiență de cunoaștere (*Generation*);

- moderarea emoțiilor (*Emotions*)
- revenirea regulată la acea informație (*Spacing*) [5].

În lucrarea coordonată de Illeris Knud sunt evidențiate trei dimensiuni ale învățării: *cognitivă, emoțională și socială* [2].

- **Dimensiunea Cognitivă**, (conținut, cunoștințe, abilități) cel care învață își construiește activ propriile structuri cognitive pentru învățare. astfel dezvoltând sistemul de capacități specifice domeniului cognitiv: memorarea, înțelegerea, aplicarea, analiza, reflecția, evaluarea;
- **Dimensiunea Emoțională** (emoție, motivație, voință) se referă la sfera emotiva, starea de pregătire pentru învățare, care stimulează procesul de învățare. emoția generează învățarea, orice proces de învățare este generat de un stimul motivational ce determină voința pentru învățare. Plăcerea unei idei este ceea ce ne motivează să explorăm. Studiile imagistice au demonstrate că exprimarea unor convingeri din orice domeniu activează zonele creierului implicate în procesarea recompenselor sau în adicție [6, p. 23].
- **Dimensiunea Socială** (acțiune, comunicare, cooperare) mediul are un rol semnificativ în realizarea învățării și asigură cooperare, relaționare, comunicare. Valoarea elementului social este importantă.

Raportând dimensiunile învățării la personalitatea elevului, schematic pot fi prezentate astfel:

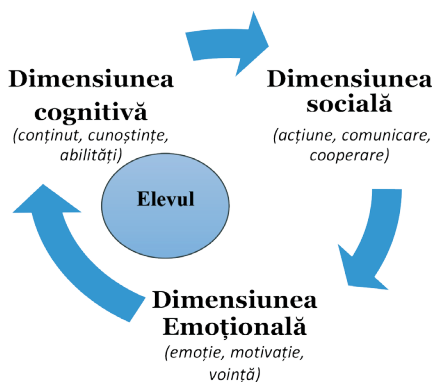


Fig. 1. Dimensiunile procesului de învățare

Orice achiziție de învățare nu este doar de natură cognitivă, dar are și valoare emotivă. La o lecție de chimie într-o situație de învățare școlară obișnuită atenția este îndreptată asupra conținutului de învățare sau mai bine zis cum a înțeles elevul natura procesului chimic explicat. Cel mai semnificativ este cum a trăit elevul situația de învățare, ce fel de sentimente și motivație au fost stimulate, iar prin urmare acest proces determină natura și cantitatea energiei mentale mobilizate pentru învățare. Un alt exemplu în clasele gimnaziale la disciplina Biologia pentru studierea temei: Clasa peștii, la etapa de evocare profesorul ar stimula curiozitatea elevilor prin realizarea unor observații directe asupra or-

ganismului unui pește, fie prin prisma unui acvariu unde sunt mai multe specii de pești, iar etapa de realizare a sensului poate fi realizată printr-un studiu de caz prezentat video.

Deci, conținutul, stimularea sunt foarte dependente de procesul de interacțiune dintre cel care învață și mediul său social, relațional, cultural și material.

O abordarea a învățării privind legătura cu viața este experiența. Modelul învățării experiențiale este dezvoltată de către D. Kolb, și își are originile în teoria învățării pragmatice a lui J. Dewey, psihologia socială a lui K. Lewin și epistemologia genetică a dezvoltării cognitive a lui J. Piaget.

Învățarea experiențială pune accent pe dezvoltarea de noi concepte în baza experienței. „Învățarea *este procesul în care cunoașterea este creată prin transformarea experienței*” (David Kolb, 1984) [11].

Învățarea experiențială intervine atunci când o persoană se implică într-o activitate, o revizuieste în mod critic, trage concluzii utile și aplică rezultatele într-o situație practică. O astfel de abordare permite participanților să-și asume responsabilitatea învățării.

Modelul învățării experiențiale are 4 etape:

1. **Experiența concretă**, presupune o nouă experiență sau o reinterpretare a celor existente.
2. **Observarea reflexivă**, a experienței sau a noii experiențe. pentru a determina neconcordanța între experiență și înțelegere.
3. **Conceptualizare abstractă**, reflecția dă naștere unei noi idei sau unei modificări a unei existențe concept abstract.
4. **Experimentarea activă**, elevul le aplică în lumea din jurul lor pentru a vedea ce rezultate încercând ceea ce ai învățat.

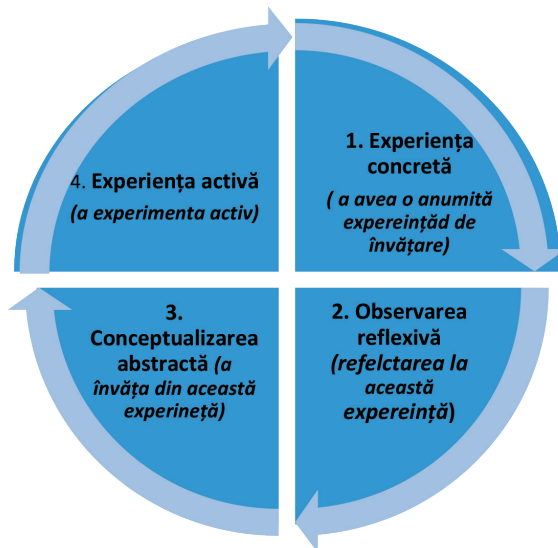


Fig. 2. Modelul învățării experiențiale conform teoriei lui Kolb

Conform teoriei lui D. Kolb, învățarea eficientă este văzută atunci când o persoană progresează printr-un ciclu de patru etape: având (1) o anumită experiență, urmată de (2) observarea și reflectarea asupra acelei experiențe care duce la (3) formarea de concepte abstracte (analiză) și generalizări (concluzii) care sunt apoi utilizate (4) pentru a testa ipoteza în ¼ situații viitoare, rezultând experiențe noi [12].

D. Kolb (1974) consideră învățarea ca un proces integrat, cu fiecare etapă care se sprijină și se hrănește reciproc în următorul. Este posibil să intrați în ciclu în orice etapă și să-l urmați prin secvența sa logică.

Cu toate acestea, învățarea eficientă are loc numai atunci când un formabil este capabil să execute toate cele patru etape ale modelului. Prin urmare, nici o etapă a ciclului nu este eficientă ca procedură de învățare de unul singur. Avantajele învățării experiențiale le găsim în abilitățile pe care le pot dobândi elevii. Învăță să-și reorganizeze informațiile cu privire la anumite subiecte și discipline de studiu, pot să facă singuri raționamente și să-și susțină punctele de vedere prin argumente logice, au o mai mare claritate în stabilirea obiectivelor, își dezvoltă abilitățile de autogestionare a lucrului individual sau în grup. Elevii devin conștienți de regulile ce guvernează disciplinele pe care le studiază, sunt deschiși spre comunicare și colaborare cu persoanele care au puncte de vedere diferite, își pot controla emoțiile și reacțiile cu ușurință [Apud 6, p.174].

Etapetele învățării experiențiale pot fi corelate cu dimensiunile învățării, și anume:

Tablelul 1. Corelarea dintre dimensiunile învățării și etapele învățării experiențiale

Dimensiunile învățării	Etapele învățării experiențiale
1. Dimensiunea afectivă	1. Experiența concretă
O anumită experiență de învățare poate genera o emoție pozitivă și stimula procesul de învățare a anumitor conținuturi educaționale.	
2. Dimensiunea cognitivă	2. Observarea reflexivă
	3. Conceptualizarea abstractă
Dimensiunea cognitivă se referă la dezvoltarea structurilor cognitive prin reflecția la experiența personală și învățarea prin această experiență.	
3. Dimensiunea socială	4. Experiența activă
Aplicarea experienței de învățare în diferite situații pentru a vedea rezultatul, prin acțiune comunicare și cooperare.	

Învățarea școlară este procesul de formare a personalității la bază căruia stă ceea ce învață și devine elevul.

La moment învățarea este o problemă la nivelul școlii ca comunitate, dar și la nivelul societății, care pentru a fi realizată *eficient* este nevoie de climat corespunzător, atmosferă de descoperire, cooperare, dezvoltarea capacităților de reflecție și autoînvățare, dar și de stimularea dimensiunii emoționale prin valorificarea experienței sociale a elevilor.

În acest sens am realizat un sondaj privind realizarea procesului de învățare la disciplina biologia din învățământul general. Criteriile ce stau la baza

acestui studiu sunt: *Dimensiunile învățării (emotivă, cognitivă, socială); Motivația pentru învățare, Funcționalitatea metodelor; Relevanța învățării.*

Deoarece, emoțiile pozitive sunt legate de o serie de beneficii cognitive, precum și o mai bună atenție sau memorie de lucru, reglarea nivelului de stres, toate influențând învățarea ne vom axa în ceea ce urmează pe criteriul motivația învățării. Plăcerea unei idei este ceea ce ne motivează să explorăm. Studiile imagistice au demonstrat că exprimarea unor convingeri din orice domeniu activează zonele creierului implicate în procesarea recompenselor sau în adicție [6, p. 23].

Elevul cu o motivație pozitivă va învăța mai ușor decât cel nemotivat.

Problema controlului, dezvoltării și utilizarea motivației existente este cea mai serioasă dintre cele cărora învățământul trebuie să le facă față”, susține Gagne. Astfel școala *nu este un loc în care fiecare copil învață, mai bine zis, un loc în care copiii motivați ar putea să învețe.*

În cele ce urmează vom prezenta criteriul: *Motivație pentru învățare* din perspectiva profesorilor, părinților, elevilor, dar și aspirațiile elevilor privind interesul pentru disciplina biologia.

I. Viziunea cadrelor didactice de la disciplina *Biologia*:

1. Ce îi motivează pe elevi cel mai mult în activitatea de învățare:



Fig. 1. Viziunea cadrelor didactice privind motivația elevilor pentru învățare

Din perspectiva cadrelor didactice motivele pentru care elevii învață sunt:

- Utilizarea tehnologiilor educaționale – 27,3%,
- Dorința personală pentru cunoaștere – 22,7%,
- Stilul de predare a profesorului – 22,7%,
- Interesul pentru un anumit domeniu – 18,2%,
- Dorința de autorealizare – 9,1%,
- Insistența părinților – 2%,
- Insistența profesorului – 1%,

Concluzionăm: Profesorii consideră că utilizarea tehnologiilor educaționale este un factor care motivează cel mai mult învățarea elevilor la disciplina biologia.

II. Viziunea Părinților

2.1. *Ce îi motivează, în opinia Dvs., pe copiii cel mai mult în activitatea de învățare:*

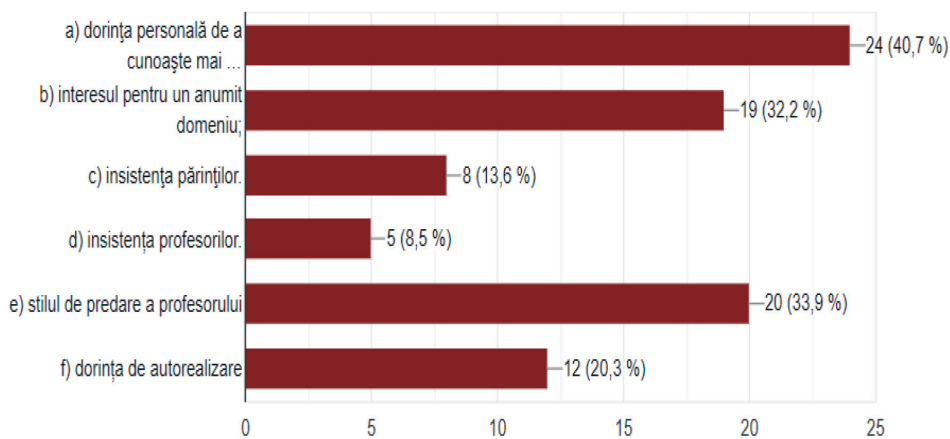


Fig. 2. Viziunea părinților privind motivația pentru învățare a elevilor

Analiza datelor ne indică că 40,7% din părinți consideră că îi motivează pentru învățare pe elevi dorința personală de cunoaștere, 33,9% din părinți pun accent pe stilul de predare a profesorului, 32,2% de respondenți – interesul pentru un anumit domeniu, 20,3% – dorința de autorealizare, 13,6% – insistența părinților, și doar 8,5% din respondenți au bifat – insistența profesorilor. Deci, majoritatea părinților consideră că pe elevi îi motivează pentru învățare *interesul pentru cunoaștere*.

Considerăm relevant să prezentăm și itemul cu referire dificultățile de învățare ale elevilor prezentate din perspectiva părinților.

2.2. Care ar fi, în opinia dvs., cauza dificultăților de învățare ale elevilor? Bifați variantele selectate!

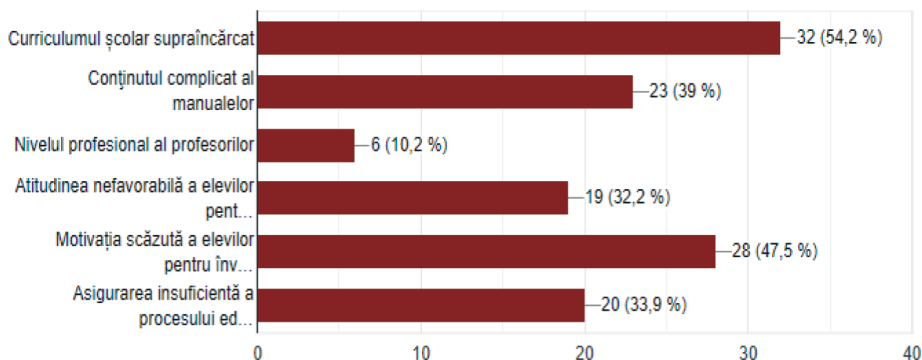


Fig. 3. Viziunea părinților privind cauzele dificultăților în învățare a elevilor

Din răspunsurile furnizate de subiecți putem constata că: 54,2% dintre părinți consideră că cauza dificultății de învățare este curriculum școlar supraîncărcat, 47,5% din respondenți consider motivația scăzută a elevilor pentru învățare.

văzare, 39% dintre respondenți consideră conținutul complicat al manualului, 33,9% dintre părinți consideră asigurarea insuficientă a procesului educațional, 32,2% – atitudinea nefavorabilă a elevilor pentru învățare, iar 10,2% dintre părinți consideră nivelul de pregătire a cadrelor didactice.

Deci părinții consideră că curriculum școlar supraîncărcat este una dintre cauzele primare privind dificultățile de învățare la elevi.

În concluzie părinții consideră că pe elevi îi motivează pentru învățare dorința de cunoaștere, dar una dintre dificultățile în învățare este curriculum supraîncărcat.

III. Viziunea Elevilor

3.1. Ce te motivează cel mai mult ca să înveți?

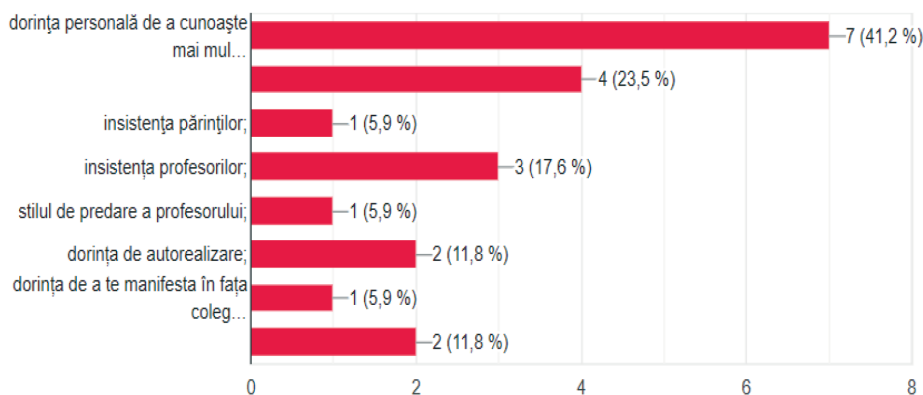


Fig. 4. Viziunea elevilor ce îi motivează pentru învățare

Analiza datelor cu privire la motivele ce îi determină pe elevi să învețe ne permit stabilirea următoarei ordini:

- Dorința personală de cunoaștere – 41,2%;
- Insistența părinților – 5,9%;
- Insistența profesorilor – 17,5%;
- Stilul de predare a profesorului – 5,9%;
- Dorința de autorealizare – 11,8%;
- Dorința de a te manifesta în fața colegilor – 5,9%;
- altele – 11,8%.

Conchidem că la elevi predomină dorința naturală de cunoaștere, motivația intrinsecă care este factorul numărul unu pentru învățare.

3.3. Cum ți-ai dori să fie lecțiile la disciplina Biologie?

- Să experimentăm cât mai multe lucruri noi.
- Mi-aș dori ca lecțiile de biologie să nu fie atât de profunde pentru că nu toți vom deveni medici.
- Mi-aș dori mai multe lecții interactive.
- Aș dori să realizăm mai multe activități practice.
- Mi-aș dori ore vesele.
- Mai multe ore în aer liber, mai multe activități legate de viață.

- *Doresc să achiziționez informații care sunt interesante. Utilizând exemple din viață tema nouă este mai bine înțeleasă și rămâne în mintea elevilor.*
- *Tema predată prin intermediul exemplurilor a fost captivantă și înțeleasă mai bine.*
- *Îmi place când lecțiile ies de sub tipar, o prezentare Power Point, o lecție în natură fac ca experiența de învățare să fie memorabilă.*
- *Asocierea lecției cu momente din viață face ca învățarea să fie durabilă.*
- *Înțeleg mai bine tema când sunt activități practice. Curiozități despre natură și animale.*
- *De la teorie trebuie să trecem la practică pentru că este cel mai eficient mod de a învăța.*
- *Mai multe experimente, mai multe activități practice*

Deci la elevi predomină dorința naturală de cunoaștere, dar aspectul teoretic al disciplinei inhibă dorința de cunoaștere. Elevii își doresc mai multe activități practice, exemple legate de experiența socială, lecții petrecute în aer liber, în natură.

Promovând teoria lui D. Kobalt, procesul de învățare la disciplina biologia, dar și din cadrul disciplinelor ariei curriculare *Matematică* și Științe pot fi proiectate în jurul experienței celui care învață, și nu în jurul expertizei celui care facilitează învățarea. Cei care învață rețin doar ceea ce-și doresc cu adevărat să învețe”, susține P.Singer. „Mai mult decât atât, cei care învață construiesc cunoștințe pe un soclu format din experiențele individuale și sociale, din emoții, dorințe, aptitudini, credințe, valori, conștiință de sine, scop și altele [7]. Pentru că învățarea are loc înăuntrul elevului și gradul de interes depinde de cadrul didactic adică de stimulul din mediul exterior, elevul face alegerile care în ultimă instanță hotărăsc dacă învățarea are loc sau nu [8]. Deci elevul este responsabil față de alegerile legate de învățare, iar profesorul este responsabil de stimuli din mediului exterior de studiu.

Stimularea elevului adică accentuarea dimensiunii emoționale va contribui la concentrarea asupra a ce urmează să învețe elevul urmând dezvoltarea dimensiunii cognitive și aplicarea în diferite situații din viață, dimensiunea socială. Literatura neuroștiințelor demonstrează că experiențele semnificative creează multiple rețele în creier care să ne ajute să le înțelegem [4].

Învățăm mai repede când suntem atenți și vedem lumea așa cum este cu adevărat, nu cum ar fi trebuit să fie. Învățarea devine o funcție mai degrabă de conștientizare decât de instruire. Învățarea înseamnă să vezi clar ce se întâmplă în jurul tău, să vezi pur și simplu, fără să faci aprecieri, fără emoții, judecăți și fără să dai curs instinctului de a controla și a da forma pe care o vrei tu fiecărui lucru pe care îl atingi [8].

Atunci când ținem în brațe un nou-născut, nu vedem un copil deștept sau un copil nerod. Vedem miracolul vieții care se creează singură. Pierderea aceluia sentiment este cel mai mare preț pe care îl plătește sistemul educațional prin modul de organizare și realizare a procesului de învățare. „Semințele nu produc copacii. Ele organizează procesul de creare a copacilor”, susține P. Singer [7]. Un sistem viu are capacitatea de a se crea singur. Deci și sistemul nostru

educațional ar trebui să ghideze procesul de devenire personal a elevului prin învățare. O cultură a învățării formată/dezvoltată în învățământul general va fi cheia succesului în viața de adult.

Bibliografie:

1. Cozolino L. Predarea bazată pe atașament. Cum să crezi o clasă tribală. București, Ed. „Trei”, 2017.
2. Illeris K. Teorii contemporane ale învățării. București, Ed. TREI, 2014.
3. Neacșu I. Metode și tehnici de învățare eficientă. Fundamente și practici de succes. Iași, Ed. „Polirom”, 2015.
4. Neacșu I. Neurodidactica învățării și psihologia cognitivă. Ipoteze, conexiuni, mecanisme. Iași, Ed. „Polirom”, 2019.
5. Negreț-Dobridor I., Pânișoară I.-O. Știința învățării. De la teorie la practică. Iași, Ed. „Polirom”, 2008.
6. Pânișoară G. Psihologia învățării. Cum învață copiii și adulții? Iași, Ed. „Polirom”, 2019.
7. Senge P. Școli care învață. A cincea disciplină aplicată în educație. București, Ed. „Trei”, 2016.
8. Timothy Gallwey W. Jocul interior și munca. București, Ed. „Spandugino”, 2011.
9. Timothy D. Walker. Să predăm ca în Finlanda. 33 de strategii simple pentru lecții pline de bună dispoziție. București, Ed. „Trei”, 2018.
10. http://cei.ust.hk/files/public/simplypsychology_kolb_learning_styles.pdf
11. <https://creeracord.com/2016/08/01/ciclul-experiential-de-invatare/>
12. <https://learningfromexperience.com/downloads/research-library/experiential-learning-theory.pdf>

INTEGRITATE. COMPETENȚĂ. LEADERSHIP. TREI TESTE DURE PENTRU EDUCAȚIE, ÎN CONTEXT COVID-19

Marian STAȘ

dr. inginer, MPA, România;

Iunona STAȘ

*profesoară, MPP,
C.N.I. „Tudor Vianu” București, România.*

Abstract: *The paper opens a values-based conversation on relevant challenges for the education system in an unprecedented pandemic context, as experienced first-hand by the authors. Integrity, competence, and leadership aspects are discussed, with relevant, at times uncomfortable, examples. Lessons on resilience, and the courage to learn, un-learn, re-learn, and change are drawn.*

COVID-19. Primul test dur. Testul de INTEGRITATE

Adevărul incomod despre integritate este că ea, *integritatea* – valoarea de căpătâi, cheia de boltă a conduitei noastre umane – reprezintă crucea pe care fiecare avem a ne-o purta, în parte. Noi nu putem fi integri pentru nici o persoană care citește acest text, după cum nimeni dintre dumneavoastră nu poate acoperi, cu integritatea proprie, eventuala noastră lipsă de integritate. Această stare de fapt generează disconfort maxim, pentru că, prin definiție, nu putem fi *puțin* integri. Ori suntem, ori nu. Zonă de gri nu există în materia integrității. Ca o mică notă de subsol, *încrederea*, de pildă, este o chestiune de percepție, putând fi jucată abil, cu sânge rece, la ruleta rusească a duplicității lipsite de caracter. Pe scurt, la final ceea ce are relevanță este curajul curat ne a ne privi în oglinda propriei noastre judecăți morale, cu inima împăcată că oglinda nu se va face țândări, dându-ne în fapt impostura drapată în orice fel, în locul integrității pure și simple, grăitoare de la sine.

Schimbarea de paradigmă în interacțiunile de învățare, prin trecerea brutală, masivă, de la lucrul în sălile de clasă la lucrul online, începând cu luna martie a.c., a pus la grea încercare valoarea numită integritate, pe toate palierele. Ne-am furat căciula, ori nu? Ne-am îmbătat cu apă rece, ori nu? Ne-am făcut că facem școală, ori nu?

Mai pe românește, nefilozofic:

- Noi, **elevii**, am fost prezenți la orele online și ne-am îndeplinit obligațiile școlare așa cum se cuvine, sau am șmecherit procesul, invocând scuze mai mult sau mai puțin plauzibile (nu merge netul, nu am microfon, nu pot trimite emailuri etc. ...), absentând la peste 70-80% din ore și apoi, evident, nedându-ne acordul – noi și/sau părinții – să fim evaluați, că doar ordinul ministerial ne-a dat liber la a decide *noi* ce și cum, în locul profilor?
- Noi, **profesorii**, am desfășurat orele online cu profesionalism, conform orarului școlii, predând, lucrând interactiv, evaluând corect și făcând până la capăt managementul clasei așa cum se cuvine, sau am șmecherit procesul, nepunând absențe de nici un fel, trimitând pe whatsapp PDF-uri când și când, făcând orele din două în cinci, și dând note de nouă și zece pe linie că, deh, maică, timpurile sunt grele și copiii sunt stresați?
- Noi, **directorii de școli**, am făcut managementul cancelariilor așa cum se cuvine, cu profesionalism, fără indulgențe și complicități, sau am lăsat lucrurile vraiste, scapă cine poate, fiecare se descurcă pe cont propriu, o mână spală pe alta, și o reglăm din planurile de continuitate săptămânale, scriem acolo ce trebuie, copy-paste, nu contează că am făcut ore din două în cinci, forma să fie, că fondul!...
- Nouă, **părinților**, ne-a păsat până în vârful unghiilor de soarta și școala copiilor noștri, ținându-i din scurt cu prezența la ore, cu învățatul și cu făcutul temelor așa cum se cuvine, sau am șmecherit procesul, nepăsători, lăsându-i în plata domnului că doar școala trebuie să aibă grijă de ei, nu noi?

- Noi, **dirigitorii de sistem**, generăm formă cu fond în Educație, sau deschidem școala online cu mesaje din categoria „*Suspendarea cursurilor reprezintă o perioadă în care vom valorifica activitatea pe care am desfășurat-o în sala de clasă, prin modalități de fixare a cunoștințelor și de recapitulare a temelor predate, fără a preda noi cunoștințe și fără a evalua elevii.*” și dăm lumină verde unui examen de Evaluare Națională cu subiecte triviale de simple, drept pentru care numărul mediilor de 10 devine neverosimil de mare, iar media minimă de admitere într-un liceu urcă aberant peste 9,90?!...

Nu facem câtuși de puțin procese de intenție. Suntem convinși că (foarte) mulți elevi, părinți, profesori, directori, birocrați au acționat cu integritate. Lăsam doar, aici, întrebările fundamentale:

Ne-am furat căciula, ori nu?

Ne-am îmbătat cu apă rece, ori nu?

Am acționat cu integritate, ori nu?

COVID-19. Al doilea test dur. Testul de COMPETENȚĂ

Acum ne referim doar la breasla profesorilor și focalizăm atenția pe două instanțieri ale contextelor în care competența acestora a fost pusă la test cu asupra de măsură, în timpurile învățării online: *utilizarea infrastructurii informatice* și, respectiv, *evaluarea* – atât în sensul formulării unor cerințe în vederea verificării cunoștințelor, cât și al și corectării și aprecierii prin note a răspunsurilor formulate.

În materia punerii la lucru a competențelor informatice, lunile de interacțiune educațională la distanță au probat o plajă extrem de dispersată a calității reale a actului didactic operaționalizat online. Practic, forma fără fond – pe românește, tonele de adeverințe și certificate probând absolvirea de cursuri TIC fără acoperire reală în capacitatea utilizării cunoștințelor și competențelor de către mulți dintre posesorii acelor hârtii – ne-a explodat în față de mult prea multe ori, generând frustrare și furie la ciocnirea nedorită cu neputința TIC dată în fapt. Acolo unde aveam nevoie de profesionalism digital autentic am pus de multe ori improvizație, fușereală, ori abandon de-a binelea. Zona performanței pedagogice bazate pe competențe digitale a fost (și este) una în care polarizarea și-a făcut prezența hiper-acut, iar decalajele între competența și lipsa ei s-au adâncit, cei performanți în mod real (10-15%) găsind mediul prielnic în care au putut deveni și mai performanți, iar ceilalți realizând inconfortabil, sub dușul rece nemilos al realității, nevoia critică de a se pregăti cum se cuvine, pe bune, nemediocru, pentru a nu se trezi șomeri pe mână proprie, inadecvați și inutili în mod natural într-o realitate ce nu mai are deloc răbdare cu și indulgență față de angoasele, scuzele și jumătățile noastre de măsură călduțe, realitate a cărei mantră e fără echivoc: *swim or die*. De aici, nevoia imperioasă de formare solidă a tuturor profesorilor, pentru a fi capabili să livreze educație digitală de secol XXI.

În fine, cu subiecte triviale de tip „60 – 20:2 este egal cu...”, ori „1/4 din 120 înseamnă...”, ori „desenați un cub și notați vârfulurile sale cu A, B, C, D, A', B', C',

D' ”, prezente impardonabil din belșug cel puțin la Evaluarea Națională, avem o problemă mare de tot, pentru că astfel de exemple nefericite aruncă în ridicol însăși ideea de educație pentru învățare autentică. O provocare de cel mai relevant grad pentru breasla profesorală este și va fi formularea competență a subiectelor de examinare, astfel încât să nu cădem în hăul grotesc al formelor fără fond din clasa „cosorul lui Moceanu” („*Co-so-rul lui Mo-cea-nu a fost inven-tat de Mo-cea-nu și are două părți: partea FIER–... – OASĂĂĂ!... (sic!...) și partea LEMN–... -OASĂĂĂ!... (sic!...) Vedeți, d-aia-mi place mie să lucrez cu intelectualii, că știe!...*” – vă mai aduceți aminte secvența antologică din filmul „Cel mai iubit dintre pământeni”, ecranizarea excepțională a romanului lui Marin Preda?).

În materia evaluărilor făcute de ochii lumii, ca să dăm bine, să-fie-bine-să-nu-fie-rău, și să nu ne punem pe nimeni în cap, nici elevi / nici părinți / nici directori / nici inspectori, linia de separare între incompetență și impostură este extrem de fină uneori. Ce spunem limpede este că nu credem în ruptul capului că „autorii” unor subiecte de tip „desenați un cub” nu știu să propună probleme ca lumea și/sau nu-și dau seama cât rău fac școlii coborând cu acte în regulă conversația de evaluare la un asemenea nivel inacceptabil. Lăsând la o parte discuția despre lipsa de caracter, dorim să prezentăm aici succint un studiu de caz în materia evaluării, care nouă ne-a plăcut foarte mult și care invită la practicarea artei și măiestriei superb de frumoase a profesiei didactice într-una din manifestările sale cele mai elegante, anume în formularea unor subiecte relevante, ce generează deopotrivă bucuria de a le rezolva, dar și consolidează durabil cunoștințele specifice testate.

Am preluat exemplul din *Ghidul SAT 2020-2021*, secțiunea *Latină* (p. 65). Candidații care susțin examinarea SAT primesc textul în care apare sintagma *octavo decimo anno*, iar una din întrebări le cere să aleagă sensul corect al sintagmei.

<p>Directions</p> <p>Read the following text carefully for comprehension. It is followed by a number of questions or incomplete statements. Select the answer or completion that is best according to the text and fill in the corresponding circle on the answer sheet.</p>	<p>12. In line 2, <u>octāvō decimō annō</u> is translated</p> <p>(A) for eighteen years (B) after eighteen years (C) in the eighteenth year (D) throughout the eighteenth year</p>
<p>Honors for an emperor</p> <p>Cum igitur in amōre omnium Marcus Antōninus bene rēgnāvisset, octāvō decimō annō imperiī sūi mortuus est. Priusquam fūnus celebrātum est, senātus populusque eum deum esse dixit. Mox</p> <p>(5) nēmō erat quī eius imāginem in suā domō nōn habēret, hodiēque in multis domibus Marcī Antōnīni statuæ consistunt inter Penātēs. Neque dēfuērunt hominēs quī crēderent in somnis eum multa quae vēra essent praedixisse.</p>	<p>12. Pe rândul 2, <i>octāvō decimō annō</i> înseamnă:</p> <p>(A) timp de 18 ani (B) după 18 ani (C) în al 18-lea an (D) de-a lungul celui de-al 18-lea an</p>

Pentru conformitate, prezentăm și traducerea în limba română a textului în limba latină, realizată de o firmă specializată.

“Așadar, după ce Marcus Antoninus a domnit bine în iubirea tuturor, în al 18-lea an al domniei sale a murit. Înainte să fie celebrată înmormântarea, senatul și poporul l-au numit zeu. În curând nu mai era nimeni care să nu aibă imaginea sa în propria casă, și astăzi în multe case statuile lui Marcus Antoninus se regăsesc printre penaeți. N-au lipsit nici unii care să creadă că, în visele sale, a prezis multe lucruri care erau adevărate.”

Rândul
(5)

ANSWERS

The estimated difficulty level, on a scale of 1 to 5, with 1 the easiest and 5 the most difficult, is in parentheses.

1. D (3)	6. A (4)	11. A (3)	16. B (3)
2. A (4)	7. C (4)	12. C (3)	17. B (4)
3. B (3)	8. D (3)	13. D (3)	
4. B (1)	9. B (4)	14. B (4)	
5. B (3)	10. B (4)	15. D (3)	

Answer explanations for these practice questions are available online. Visit SATSubjectTests.org/latinanswers to view and download the complete document.

În fine, tot cu titlu de exemple relevante, oferim spre reflecție și alte întrebări, formulate să testeze atât cunoștințele de limbă, dar, mai ales, gândirea critică. De pildă, întrebarea 13 sună așa:

- „Primele două propoziții (*Cum ... dixit*) ne spun că
- (A) Antoninus și-a pregătit propriile funeralii înainte de a muri
 - (B) Toți au celebrat funeraliile lui Antoninus timp de optsprezece zile
 - (C) Un zeu a spus Senatului și poporului să celebreze funeraliile lui Antoninus
 - (D) Antoninus a fost proclamat zeu, de Senat și popor”

Directions

Read the following text carefully for comprehension. It is followed by a number of questions or incomplete statements. Select the answer or completion that is best according to the text and fill in the corresponding circle on the answer sheet.

Honors for an emperor

Cum igitur in amore omnium Marcus Antoninus bene regnavisset, octavo decimo anno imperii sui mortuus est. Priusquam funus celebratum est, senatus populusque eum deum esse dixit. Mox nemo erat qui eius imaginem in sua domo non haberet, hodieque in multis domibus Marci Antonini statuæ consistunt inter Penates. Neque defuerunt homines qui crederent in somnis eum multa quae vera essent praedixisse.

Line
(5)

13. The first two sentences (Cum ... dixit) tell us that

- (A) Antoninus arranged his own funeral before he died
- (B) everyone celebrated Antoninus' funeral for eighteen days
- (C) a god told the senate and people to celebrate Antoninus' funeral
- (D) Antoninus was proclaimed a god by the senate and people

17. The last sentence (Neque ... praedixisse) tells us that

- (A) people do not always believe their dreams
- (B) Marcus Antoninus was believed to prophesy in dreams
- (C) Marcus Antoninus believed in the truth of many dreams
- (D) people predicted that many would believe their dreams

Ce părere aveți? Parcă sună altfel decât „cosorul lui Moceanu” și „desenați un cub”, nu-i așa?

Cât despre finalizarea evaluării prin note, povestea urâtă a diferențelor de două-trei-patru (!!...) puncte între primele corectări și corectările în urma contestațiilor – atât la Evaluarea Națională, cât și la examenul de bacalaureat – vorbește de la sine despre cum somnul rațiunii / al competenței naște monștri. Indiferent de motiv – neatenție și nepăsare la corectare, superficialitate în transcrierea notelor, frica de asumare a notării cu întregul punctaj a unei soluții care e altfel decât scrie în barem, copierea notelor de către un profesor corector de la celălalt profesor corector etc. – situația e, în opinia noastră, total inacceptabilă, caz clar de malpraxis, adică incompetență sancționabilă prin desfacerea contractului de muncă, cu atât mai mult cu cât finalizarea evaluării prin notă reprezintă, de departe, etapa cea mai sensibilă din tot procesul complex al învățării, din rațiuni de toleranță zero la erori. Feedback-ul corect, riguros, incontestabil, cuantificat prin notă constituie o ancoră de fond a nivelului de performanță la care am ajuns, și mă ajută să-mi planific realist pașii următori. Dacă notarea dă rateu (patru puncte diferență la contestații?!...), atunci ancora încetează să existe, iar deriva incertitudinii mă va împiedica să conștientizez eficient câtă carte știu pe bune.

Nu facem câtuși de puțin procese de intenție. Suntem convinși că (foarte) mulți profesori au acționat cu competență. Pledoaria noastră este pentru a nu ne îmbăta cu apă rece și a nu ne fura căciula singuri, creând anticorpii instituționali eficienți care să prevină parazitarea sistemului educațional cu contexte deloc dorite, precum cele exemplificate mai sus.

COVID-19. Al treilea test dur. Testul de LEADERSHIP

În noiembrie 2019, conversația politică și de politici publice despre școli-pilot nu exista. În august 2020, subiectul e fapt public, consacrat. Pe bune, cu acte în regulă. În 12 august 2020, a apărut ORDINUL nr. 4.811 din 30 iulie 2020 privind aprobarea *Metodologiei-cadru* de înființare, organizare și funcționare a unităților de învățământ preuniversitar cu statut de unități-pilot, experimentale și de aplicație, publicat în MONITORUL OFICIAL nr. 730 (tot din 12 august).

Aplicat, la obiect, în materia marilor proceselor de transformare pe care le reglementează, metodologia-cadru are, la extreme:

- **O prevedere slabă**, scrisă cu teamă, parcă să nu deranjeze prea tare status quo-ul (**art. 3 alin. 2, lit. a** – prima exemplificare de obiect al pilotării: elemente inovative la nivel de curriculum (*noi modele/tipuri de teste/subiecte/teme din structura examenelor/ evaluărilor naționale, modalități de organizare/predare-învățare a unor discipline de studiu din trunchiul comun, o nouă disciplină în oferta de curriculum la decizia școlii, o nouă disciplină de studiu care propune abordări transversale, alte documente curriculare care necesită calibrare*); esențialmente, aceste acțiuni rămân prizoniere cadrului revolut de proiectare curriculară existent, care și-a probat în nenumărate circumstanțe ina-

decvarea structurală în raport cu nevoile reale ale Școlii ca sistem.

- **Două prevederi tari**, inspirat plasate în cadrul metodologic ce dă viață art. 26 LEN, respectiv (în ordinea preferinței mele), **art. 5** (*școlile de aplicație pentru practică pedagogică*) și, respectiv, **art. 4** (*școlile experimentale, păstorite de comunități universitar-academice*).
- **O prevedere FOARTE TARE** (în fapt, cea mai tare, după gustul nostru), explicitată în **art. 13**, ce face referire direct, cu subiect și predicat la șeful turmei elefanților din încăperea Educației, anume „**inovații cu grad mare de complexitate la nivelul curriculumului național (plani-cadru de învățământ noi, programe școlare noi etc.**)”.

Există o secvență antologică în filmul lui Steven Spielberg, în care Abraham Lincoln rostește următorul discurs:

The part assigned to me is to raise the flag, which, if there be no fault in the machinery, I will do, and when up, it'll be for the people to keep it up.

That's my speech.

Pe românește:

În noiembrie 2019, conversația politică și de politici publice despre școli-pilot nu exista. Din iulie-august 2020 începând, subiectul e fapt public, consacrat. Pe bune, cu acte în regulă. AVE!...

Dragi școli de peste tot din România, nu e deloc lipsit de sens să chiar începeți pilotări de la 14 septembrie a.c., dacă vreți cu adevărat.

Zburați în cerul vostru cel mai înalt cu putință!

ACUM!

OPERA DE ARTĂ ȘI ACTIVITATEA ARTISTICĂ: REMANIERI CONCEPTUALE CU DESCHIDERI SPRE EDUCAȚIE

Marina MORARI

dr., conf. univ.,

Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Abstract: *The definition of the work of art and the conception of the role of music contain openings for education. The four types of human activity are ubiquitous in artistic activity: cognition, communication, transformation, value orientation. The work of art is directly linked to the whole society, through aesthetic and extra-aesthetic values. The principles of organizing the work of art provide models for life.*

Relația dintre muzică și viață este luminată în arcul evoluției gândirii pedagogice din Antichitate până în prezent și cuprinde suficiente dovezi despre impactul resurselor și potențialul artelor asupra procesului de educație și învățământ. În scrierile sale, Aristotel menționează, că dacii învățau legile statului cântând. Anume în Antichitate se zidesc temeiurile culturii muzicale modeme.

Factorul hotărâtor în dezvoltarea artei muzicale de-a lungul timpului este cel spiritual. A ignora splendorile muzicii clasice e un semn că omenirea se află în pericol [4, p. 82].

Concepția despre rolul muzicii, în anul 1800 o definește J.G. Herder, considerând-o „filosofie, un spirit al lumii, o energie intimă și ultimă a naturii stelare”, datorită „vibrației și mișcării” ei. În diferite perioade istorice rolul muzicii s-a particularizat în raport cu caracterul complex al societății umane. Pe parcursul ultimilor trei sute de ani, dezbaterile despre esența și rolul artelor în viață au gravitat de la o abordare la alta, în funcție de viziunea savanților, referindu-se la (1) mijloc de cunoaștere a sinelui și lumii, (2) exprimare prin arte; (3) modelarea idealurilor; (4) limbaj de comunicare interumană; (5) joc al formelor etc. În acest sens, este importantă acceptarea puterii transformatoare/edificatoare, prin care artele se deosebesc de alte produse ale culturii – știință, tehnologii, limbaj etc.

După M. Kagan [12, p. 19], activitățile umane se categorisesc în: (a) *activitate obiectuală*, în cadrul căreia se creează valori materiale și spirituale, obiectivate prin necesități, idealuri, aptitudini, cunoștințe, valori etc. și (b) *activitate de comunicare*, scopul căreia reprezintă achiziționarea material-practică, practic-spirituală sau spiritual-teoretică. Diferența principală dintre aceste două forme de activitate umană se atestă anume prin natura atitudinilor omului ca subiect față de obiectele activității. Activitatea obiectuală, la rândul său, se divide în trei: transformare materială/ spirituală a datelor obiective, cunoașterea lumii obiective, conștientizarea valorilor. Reprezentarea activității umane ca sistem integrat, presupune patru tipuri de activitate: cognitivă, axiologică, transformatoare/ edificatoare, comunicativă. Care este locul activității artistice în sistemul activităților umane? În comparație cu alte forme de activitate umană: științifică, tehnologii, politică, sportul etc., artele nu se subordonează unui scop anumit, comportă „polifuncționalitate”. M. Kagan explică, că în activitatea artistică sunt omniprezente cele patru tipuri de activitate umană și ele se interpenetrează, se pliază, se integrează, se completează, interacționează. Periodic, un tip de activitate sau altul, iese în prim plan, se evidențiază. Prin urmare, toate tipurile de activitate reprezintă diferite fațete ale activității artistice – plasată în centrul acestora (vezi *Figura 1*).

Activitatea artistică este produsul spiritului uman, iar rezultatul acestei activități – imaginea artistică, îmbogățește lumea reală și poate să se manifeste concomitent ca trăire, concept, ideie, ideal etc. – descoperită și re-trăită în procesul de comunicare *om – artă*.

Principiile de diferențiere și de integrare a formelor de activitate artistică au evoluat de-a lungul istoriei, fiind mereu raportate la „exterior” – ceva material, formal și „interior” – conținut spiritual, exprimat cu ajutorul acestuia. Așa cum afirmă J.W. Goethe în „Epirrhema”: *Nichts ist drinnen, nichts ist draußen; Denn was innen, das ist außen* (Nimic nu-i înăuntru, nimic nu e afară, căci orice ar fi înăuntru, acesta e și afară). Prin urmare, aceste laturi ale activității artistice sunt strâns legate una de alta, artele fiind considerate construcții ale spiritului. Forma exterioară a artei se naște din elementul constructiv al materiei și cel semiotic,

iar forma internă se cucerește prin înțelegerea imaginii artistice în temeiul elementelor cognitiv și axiologic (valoric). Reprezentăm grafic înțelegerea multilaterală a structurii artei după modelul lui M.S. Kagan [6, pp. 234-235], dezvoltat de noi pe dimensiunea legăturii organice a laturilor (exterior/ interior), cu toate elementele de constituire a structurii operei de artă și caracterul dinamic al *proceselor spirituale* ca mișcări ale gândurilor și sentimentelor psihicului uman (vezi Figura 2). Structura activității artistice demonstrează caracterul său unic, irepetabil și de neînlocuit în procesul de cunoaștere a sinelui și lumii.

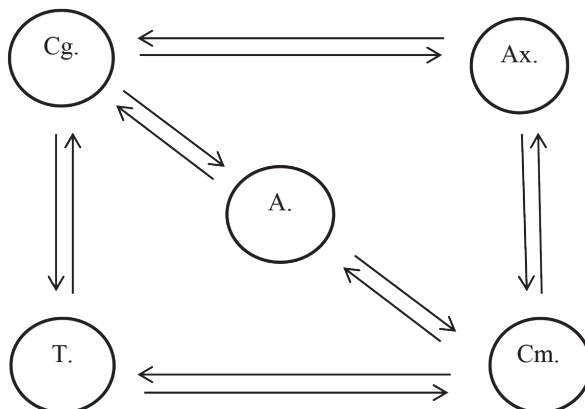


Fig. 1. A – activitatea artistică, Cg – activitatea cognitivă, Ax – Activitatea axiologică, Cm – Activitate de comunicare, T – activitate de transformare [12, p. 21]

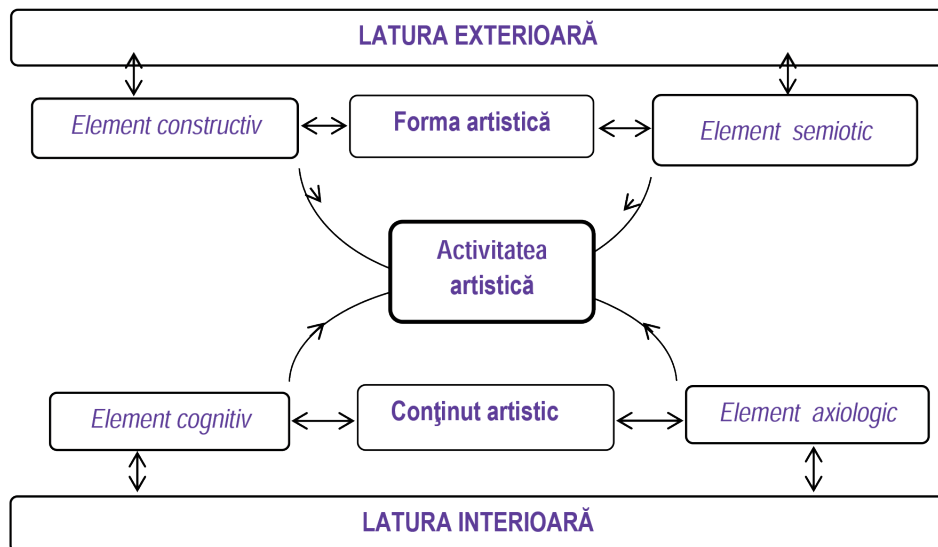


Fig. 2. Legătura laturilor exterioară și interioară în structura activității artistice

Căutând răspuns la întrebările: ce și cum este o operă de artă, unde și cum există arta, M. Heidegger crede, că esența artei nu poate fi dobândită printr-o cercetare comparată a operelor de artă existente, ci prin determinarea realității nemijlocite în care se creează, există. Însă, comparând opera de artă cu un lucru, M. Heidegger ajunge cu claritate la două idei [5, p. 45]: 1. Mijloacele cu care opera de artă surprinde realitatea sunt cu totul deosebite, par „a nu fi adecvate”; 2. Acel ceva ce constituie conținutul operei nu aparține operei, deoarece artistul transpune în structura operei „felul în care el concepe lucrul”. De aici, opera de artă este „deschiderea ființării întru ființa ei” [*ibidem*, p. 44].

Cuvântul *deschiderea* în accepțiunea heideggeriană corespunde obligatoriu ființei, iar *descoperirea* se cuvine neapărat ființării. Ființa se deschide în vreme ce ființarea se descoperă. Ca o realitate să fie descoperită de om ea trebuie să intre obligatoriu în sfera de deschidere a ființei omului. Un om care descoperă un lucru / o operă este cel care atrage lucrul/ opera în câmpul de deschidere al ființei proprii, și astfel, absorbindu-l în propriul câmp de interes, îi conferă lucrului o ființă (adică un sens, o valoare) pe care acesta abia acum o capătă. În context educațional, opera de artă poate oferi multiple posibilități de a descoperi valorile artei, valorile lumii reale/ imaginate și trăire/ re-trăire a imaginii artistice.

În altă ordine de idei, Tudor Vianu dezvoltă **opera de artă ca nucleu al sistemul său estetic**, conturând opera de artă privită în sine, procesul producerii și al receptării ei. În esență, „creația artistică este de fapt intențională. Ea se îndreaptă conștient către producerea operei” [10, p. 217], a unei lumi cu totul noi în raport cu ceea ce avem în premisele naturale și existențiale în genere. Opera de artă este rezultatul unei prelucrări, „un mod special de organizare a materiei și de compunere a datelor conștiinței”. Cu trimitere la exigențele actului educațional, devine importantă cercetarea și deosebirea materiei artei (sunet, cuvânt, mișcare, culoare etc.), care generează limbajul de expresie artistică și actul organizării conținutului artistic (formă, gen, stil etc.).

Potrivit observației lui T. Vianu, „materialul” artei nu este inexpressiv, ci „luminat și pătruns de semnificația anumitor valori”, a căror origine e „în sufletul artistului, în felul său de a înțelege și resimți lumea și viața”: trăirile artistului nu sunt niște simple acumulări de fapte și imagini, ci și apreciere, și selecție a acestora, căci „înainte de a fi artist, creatorul de artă este un om capabil de a răsfrânge lumea într-un mod personal și fiecare dintre experiențele lui are un sens moral sau politic, teoretic sau religios” [*ibidem*, p. 234]. T. Vianu menționează despre „adâncimea spirituală” a unei opere, care se dobândește prin intermediul valorilor întretesute în unitatea structurii. „Opera are o viață a ei” nu pentru că „se dirijează după un scop ales de creator”, dirijare posibilă tocmai pentru că valoarea este „un alt atribut caracteristic al operei” [*ibidem*, pp. 521, 529].

O contribuție notabilă constituie definiția cuprinzătoare dată operei de artă de T. Vianu, fiind foarte generală, ea poate fi aplicată tuturor artelor: **arta este un mod de organizare a materiei și a datelor conștiinței** [10, p. 137]. Opera de artă înțeleasă ca totalitate, un „cosmos definitiv și desăvârșit”, căruia nu i

se poate nici adăuga, nici sustrage nimic, T. Vianu recunoaște o existență eternă a operei de artă, asigurată de însușirea sa estetică. Această însușire dă operei puterea de a transgresa timpul cronologic și a se instaura în timpul cronologic și a se instaura în timpul ca atare, înțeles ca formă a universalității prin ceea ce Platon numea „tabloul aionic”, adică prin eternitate. Totodată, **opera de artă este nemijlocit legată de întreaga societate, prin valorile extraestetice** pe care le însumează și le supune unității sale. Anume conținutul extraestetic dă expresivitate artei și o face participantă la dinamismul vieții istorice și exercită o mare forță de influență asupra societății. În rol de **principii de organizare ale operei de artă**, după T. Vianu, sunt recunoscute [*ibidem*, p. 137]:

- a) **Izolarea.** Primul moment constitutiv al operei de artă, izolarea – decurge din caracterizarea valorii estetice ca un scop în sine și permite izolarea operei din complexul fenomenelor care alcătuiesc câmpul experiențelor practice. Modalitățile izolării variază cu fiecare artă. Astfel, tăcerea care precede începutul unei creații muzicale sau al unei reprezentații teatrale lucrează în aceste arte ca un cadru izolator. Tăcerea care anticipează muzica nu este numai o condiție psihologică pentru buna ei receptare, dar și un moment estetic constitutiv. Ceea ce este tăcerea și întunericul în muzică, este rama în pictură. Nu există operă de artă care prin felul în care se înfățișează să nu manifeste însușirea de a fi izolată față de restul realității.
- b) **Ordonarea.** Pentru o conștiință care nu este călăuzită nici de disciplina științifică, nici de aceea a artei, impresiile pătrund în ea într-un mod cu totul întâmplător. „Icoana lumii” poate fi ordonată, dar spre deosebire de știință, arta nu are nevoie să-și sacrifice calitățile sensibile. Se poate spune, „că arta rămâne în toate împrejurările ordonarea lumii ca imagine”. Elementele care ordonează opera de artă sunt: forma, limbajul, dramaturgia.
- c) **Clarificarea.** În cunoașterea lumii putem distinge un conținut perceptiv și unul normativ, aspectul și semnificația lui. Clarificarea, ca un moment constitutiv al artei, nu implică pentru operele ei obligația de a înfățișa numai plăsmuiri clare, adică bine conturate și bine luminate. În pictură, spre exemplu, reprezentarea clar-obscurului se desprinde din elemente sugerate, iar în muzică și poezie stările de spirit sunt exprimate fără o formă bine determinată. Clarificarea a ceea ce are în sine opera de artă se deschide prin receptare și descoperirea semnificațiilor.
- d) **Idealizarea.** Prin operația izolării, ordonării și clarificării, fragmentul de materie sau grupul de fapte ale conștiinței prelucrat de artist poate dobândi o însușire ideală, care alcătuiește un al patrulea moment constitutiv al operei de artă. Opera de artă poate fi considerată neatârnat de conștiința care o reflectă, pentru a putea determina pe această cale particularitățile structurii ei obiective. Arta rămâne totdeauna corelaționată cu spiritul omenesc. Particularitățile structurii operei sunt, în mod permanent, adaptate funcțiunilor conștiinței. Izolată din mij-

locul lumii, necondiționată de ea, opera este o simplă aparență. Prin izolare putem să-i recunoaștem însușirea ideală.

În căutarea unei definiții a operei de artă, Roger Prouvet a stabilit trei condiții [9, p. 10]: 1. *Condiția de inteligibilitate*, când definiția este comprehensibilă, fără medierea unei teorii a artei; 2. *Condiția de neutralitate*, când definiția nu constituie o judecată de valoare (artistică/ estetică) prealabilă; 3. *Condiția de universalitate*, când definiția se aplică majorității lucrurilor pe care le denumim opere de artă. Preocupat de găsirea unei definiții raportate la condițiile sus numite, R. Prouvet identifică **proprietățile extrinseci și relaționale în opera de artă** [*ibidem*, pp. 43-63], clasificând toate încercările de a defini opera de artă în mai multe grupări (vezi *Tabelul 1*).

Tabelul 1. Clasificarea definițiilor date operei de artă, după R. Prouvet

Nr. d/o	Încercările de a defini opera de artă	Reprezentanți
1.	Definiții prin reprezentare, formă sau expresie	Teoria operei ca reprezentare – Platon; teoria expresivității a artei – Aristotel, Robin George Collinwood
2.	Definiția prin intermediul experienței estetice	Monroe Beardsley, Noel Carroll
3.	Definiția procedurală și instituțională	teoria instituțională a artei – George Dickie, Arthur Danto, Stephen Davies
4.	Definiția istorică și intențională	Jerrold Levinson
5.	Definiție deterministă (tentativă de a echivala arta cu natura, complet lipsită de orice încărcătură metafizică)	Hippolyte Taine
6.	Definiție funcțională și substanțială	Nelson Goodman, Roger Prouvet
7.	Definiție ca substanță artefactuală	Gerard Genette, David Armstrong, A. Denken, George Dickie

Impunând ca filtru metodologic inteligibilitatea, neutralitatea și universalitatea, R. Prouvet descrie, analizează și testează principalele definiții date operei de artă aflate în circulație: unele evocând *proprietăți* extrinseci și relaționale, definiții prin reprezentare, formă sau expresie, definiții în termeni de experiență estetică, altele încadrate în argumente *procedurale* și instituționale, istorice și intenționale. Pentru a parveni la o definiție rezonabilă, R. Prouvet consideră, că trebuie depășite trei dificultăți care cer (1) să evităm de a elimina rolul contextului și a dizolva ontologia operei de artă, (2) să utilizăm conceptul operei de artă în termeni evaluativi; (3) să nu excludem obiectele și evenimentele din categoria a ceea ce numim artă.

În arta contemporană opera este înțeleasă, pe de o parte, ca propunere ce poate fi acceptată, schimbată ori chiar respinsă de contemplatori, în calitatea lor de participanți la „co-creație”, arta transformându-se într-o acțiune esențialmente socială și comunicațională [3, p. 69]. Pe de altă parte, se cade în extrema opusă, se absolutizează opera în caracterul său reic și se vorbește în loc de „operă de artă” de *Stück* sau *Pièce* [2, p. 63]. Alții avansează prudent soluții

vagi, de genul, că acest concept devenit problematic trebuie să fie limitat, extins sau eliminat. Altfel spus, trebuie să se aleagă între a-l îngrași, prin folosirea lui numai pentru arta europeană în perioada dintre Renaștere și a doua jumătate a secolului al XIX-lea, și a-l utiliza într-un sens foarte larg (și cel puțin aparent nebuloș), drept „tot ceea ce ține de istoria și de prezentul oricărei culturi, și care este expus în muzee și expoziții sau este studiat în științe”; în fine, el ar putea fi eliminat când se descrie arta contemporană [*idem*, p. 187]. În literatura de specialitate nu găsim aprecieri privind nevoia unor astfel de soluții radicale. Probabil, transformările actuale în domeniul artei privesc conceptul operei de artă nu în modul general, ci pentru o variantă a sa. În secolului al XX-lea s-a abandonat în bună măsură încercarea de a găsi o definiție absolută a artei.

Definirea operei de artă dată de Vasile Morar [8, p. 193] aduce noi particularități: opera de artă – produs unitar și multiplu, înzestrat cu valoare, obținut prin cauzalitate finală al unui creator moral, dintr-un material, constituind un obiect calitativ nou, original imutabil și ilimitat simbolic. Menționăm, că în această definiție, arta este cea mai determinată și întrunește numărul cel mai mare de atribute. Dacă se retrage unul sau altul din aceste atribute, atunci definiția parcurge drumul invers: de la artă, la tehnică și la natură. Prin urmare, există posibilitatea de a preciza granițele domeniilor conexe și clarificarea unor controverse care pot apărea cu această ocazie. Prezentăm comentariile lui V. Morar pentru fiecare din atributele cuvântului „operă” identificate în definiție (vezi *Tabelul 2.*).

Este de reținut observația lui V. Morar [*ibidem*, p. 193], potrivit căreia în operele de artă, dincolo de substituitul format de cuvinte, sunete, mișcări, linii, forme, volume, culori etc., regăsim un înțeles pe care nu-l putem subordona unui concept sau unei legături de concepte precise, un înțeles mai bogat și care, debordând neconținut conceptul, provoacă lucrarea niciodată limitată a restabilirii înțelesului. Simbolul artistic este, deci, limitat. Originalitatea artistică este nu numai imutabilă, dar și ilimitat-simbolică. Putem spune, că opera este produsul finalist și înzestrat cu valoare al unui creator moral care, întrebunțând un material și integrând o multiplicitate, a introdus în realitate un obiect calitativ nou. Acest obiect calitativ nou este original și simbolic în cazul operelor filosofiei și ale științei. El este imutabil original și limitat simbolic în cazul operelor filosofiei și ale științei. El este imutabil original și ilimitat simbolic în cazul operelor artei.

Din cele spuse până aici, rezultă că o definiție a artei este dificilă, deoarece depinde de epocă, de școală, de direcție culturală (esențialism, istoricism, funcționalism, pragmatism, structuralism, esteticism etc.). După cum menționează Morris Weitz, operele de artă sunt legate printr-o rețea de asemănări, dar nu atât de esențiale și comune încât să permită o definiție [11, pp. 27-39]. Atunci când optăm pentru o direcție sau alta, riscăm să reducem potențialitățile operei de artă. Arta este un concept variat, imprezvizibil, schimbător și o definiție absolută în termenii unei științe exacte i-ar limita mult sfera de manifestare.

Tablelul 2. Analiza atributelor cuvântului „operă”, după V. Morar

Nr. d/o	Atributele sintagmei „opera de artă” din definiție	Comentarii
1.	produs	Prin singurele prime două atribute, nu ne găsim încă în domeniul operelor.
2.	unitar și multiplu	Natura cunoaște și ea produse de integrare, unitare și multiple.
3.	înzestrat cu valoare	Evident, aceste produse posedă adeseori o valoare, totuși aceasta nu apare decât prin munca omului care trebuie să opereze cel puțin pentru a le extrage și a le transporta, dacă nu pentru a le da un început de transformare. Arborele de pădure nu devine o valoare decât abătut și transportat, dacă nu și transformat în material de construcție. Intrăm în domeniul operelor, dar deocamdată în acel al operelor tehnice. Orice operă tehnică este un produs material de integrare, valoros, finalist, datorit unui creator, înscriind în realitate un obiect nou.
4.	obținut prin cauzalitate finală	Intervenția muncii unui om, adică a unui agent moral, valorifică produsele naturii și le dă caracterul unor opere.
5.	al unui creator moral	În ipoteza unei metafizici spiritualiste, teiste sau panteiste, produsele naturii pot fi considerate și ele ca opere, valoarea provenindu-le atunci din alt izvor decât acel al muncii omenești, dar tot din activitatea unui agent moral.
6.	dintr-un material	Putem oare recunoaște operelor tehnice noutate originală?
7.	constituind un obiect calitativ nou	Desigur, prima operă tehnică dintr-o serie omogenă, primul telefon, primul avion, primul post de radio-emisiune și radio-recepție au fost opere originale. Toate celelalte opere tehnice de același fel, repetând modelul inițial, n-au mai avut decât o noutate cantitativă, deopotrivă cu a tuturor operelor pe care le numim bunuri economice sau mărfuri.
8.	original imutabil	Prin atributul originalității, intrăm în domeniul științei, ca și al filosofiei.
9.	limitat simbolic	Prin originalitatea imutabilă și prin simbolismul ilimitat pătrundem în regiunea artei.

După Petru Bejan [1, pp. 181-183], „opera de arta ar trebui să funcționeze ca un artefact (construcție simbolică, intențională), să fie atribuită unui autor, supusă receptării (evaluării) publice și recunoscută (legitimată) ca atare de reprezentanții autorizați ai „lumii artei”. Nici o definiție nu răspunde exigentei universaliste, întrucât lasă în afară experiența artistică în care important este mesajul și nu calitatea „operală” a acestuia.

Operele de artă sunt „depozite culturale valoroase” pentru educație atâta vreme cât scopul lor este să releve cele mai importante rezultate ale creației artistice naționale [7, p. 35]. George Breazul a menționat, că educația muzicală a copiilor trebuie să poarte un „parfum” național. În lumina acestui filon de gândire și acțiune pedagogică, arta tradițională trebuie să fie poziționată în centrul conținutului educației artistice timpurii.

În concluzie, din varietatea definițiilor identificăm câteva caracteristici comune tuturor artelor, care pot fi valorificate în praxiologia educației artistice:

- capacitatea de a reconstrui realitatea;
- capacitatea de a încorpora sensibilitatea specifică artistului, timpului în care trăiește;
- capacitatea de a exprima viziunea personală a autorului despre lume prin ceea ce creează;
- capacitatea de a implica o judecata de valoare.

Opera de artă este „produsul acțiunii spiritului” (Hegel), prin urmare receptarea operei de artă și educația artistică se va întemeia pe valorificarea/cultivarea spiritualității subiecților. În consens, „adâncimea spirituală” a unei opere (T. Vianu), se dobândește prin intermediul valorilor pe care le însumează și le supune unității sale. Astfel, arta devine din scop în sine, un instrument al împlinirii existențiale, în primul rând a artistului și apoi, eventual, a receptorului. **Activitatea artistică a omului**, precum și produsul acestei activități, pot deveni cauze determinante în educație.

Bibliografie:

1. Bejan P. Re-definiri ale artei. In: Convorbiri literare. An. 144, Nr. 11 (nov. 2010), pp. 181-183.
2. Damjanovic M., Es gibt Kunstwerke – wie sind sie möglich? In: Willi Oelmüller (Hg.) –Kolloquium Kunst und Philosophie. Paderborn: Schöningh UTB, 1981.
3. Diaconu M. Ontologia opera de artă. București, Ed. „Crater”, 2001.
4. Grigoriu Th. Muzica și nimbul poeziei. București, Editura muzicală, 2015.
5. Heidegger M. Originea operei de artă. București, Ed. „Humanitas”, 2011.
6. Kagan M. Morfologia artei. București, Ed. „Meridiane”, 1979.
7. Manea M.M. Artele și învățarea școlară. Iași, Editura Universității „Al.I. Cuza”, 2016.
8. Morar V. Estetica: interpretări și texte. București, Editura Universității, 2003.
9. Prouvet R. Ce este o operă de artă? București, Editura Fundației AXIX, 2009.
10. Vianu T. Estetica, București, Ed. „Orizonturi”, 2010.
11. Weitz M. The Role of Theory in Aesthetics. In: Journal of Aesthetics and Art Criticism, 1956, N° 15, pp. 27-39.
12. Каган М.С. Музыка в мире искусств. Москва, Изд-во Юрайт, 2018.

PROVOCĂRILE SOCIETALE, NOILE TENDINȚE ÎN EDUCAȚIE ȘI IMPACTUL LOR ASUPRA ÎNVĂȚĂRII

Maria HADÎRCĂ

dr., cerc. șt. coord.,

Institutul de Științe ale Educației

Abstract: *The objective of this article is to highlight the societal challenges and the trends as regards the development of education and training in the context of an information-based society, grounded on knowledge as well as their impact on education; trends which the author believes are highly topical for pedagogical theory and practice in the Republic of Moldova. These trends may serve as a basis for reconfiguring the current educational process with a view to enhancing its alignment to the individual and social requirements of development, in the context of a learning society.*

Introducere. Analiza problematicii lumii contemporane, a tendințelor de dezvoltare a sistemelor de învățământ, precum și a perspectivelor de reconfigurare, în pedagogia postmodernă, a teoriilor și practicilor de învățare constituie astăzi teme de mare interes pentru cercetătorii din domeniul științelor educației, inclusiv pentru cei din Republica Moldova.

Or, este cert faptul că globalizarea economică și dinamica socială a ultimelor două decenii au adus în fața lumii contemporane o serie de provocări, la care domeniul educației nu poate rămâne indiferent. Încă în 2006, un document european avansa următoarea idee: în timp ce globalizarea continuă să confrunte Uniunea Europeană cu noi provocări, fiecare cetățean va avea nevoie de un registru de competențe-cheie, care să-i asigure adaptarea flexibilă la o lume în rapidă schimbare și profundă interconectare [5].

În opinia cercetătorului român L. Ciolan, noul tip de economie bazată pe cunoaștere și pe competitivitate, care funcționează în societatea contemporană, produce schimbări importante de perspectivă atât la nivelul solicitărilor de pe piața forței de muncă, impunând ca oamenii să aibă competențe mai relevante și la un nivel mai ridicat, precum și în ceea ce privește abordările educaționale, iar tendințele configurează emergența *unui nou mod de producere a cunoașterii*, în care aceasta este creată în contexte socioeconomice mai largi, de natură transdisciplinară [1].

În contextul acestor schimbări, transformările de tip reformă realizate în domeniul educației în primele două decenii ale secolului XXI au fost puternic influențate de problemele majore cu care se confruntă pretutindeni oamenii în societatea contemporană – globalizarea economică, geopolitică și socială, dezvoltarea tehnologiilor informaționale și de comunicare, migrația unor populații, crizele din domeniile ecologic și sanitar etc., aceste noi provocări solicitând anumite răspunsuri și din partea sistemelor educaționale.

Urmare a evoluțiilor economice și sociale, la finele secolului XX, s-au dezvoltat și au fost introduse în curricula școlare așa-numitele *noile educații* – educația pentru schimbare și dezvoltare, educația pentru mediu, educația

economică etc., considerate drept răspunsuri ale sistemelor educative la noile provocări, pentru o mai bună adecvanță a conținuturilor învățării la noul context socio-cultural. Totodată, la nivel european, a fost conturat un nou *profil de formare* pentru cetățeanul secolului XXI, concretizat în setul de competențe-cheie necesare pentru realizarea personală, angajabilitate și incluziune socială. Astfel, s-a prefigurat tendința spre o învățare centrată pe rezolvarea de probleme, o atenție specială fiind acordată formării și dezvoltării permanente a competențelor de bază, investițiilor în dezvoltarea competențelor lingvistice, îmbunătățirea competențelor digitale și antreprenoriale, considerate ca valori educaționale relevante pentru funcționarea societăților contemporane.

De menționat, un rol decisiv în demararea acestor schimbări privind proiectarea cunoașterii educaționale, implicit și a învățării, au servit cei patru piloni ai dezvoltării sistemelor de educație, evidențiați de J. Delors în raportul pentru UNESCO [2], care orientează clar spre o reconceptualizare a conceptului de învățare pe următoarele direcții: *a învăța să știi/să cunoști, a învăța să faci, a învăța să muncești împreună cu alții și a învăța să fi*, la care Shaeffer și colaboratorii săi au mai adăugat una – *a învăța să te transformi pe tine și să schimbi societatea* [7].

Anume aceste direcții de dezvoltare a educației în secolul XXI au constituit liniile de forță care au influențat covârșitor întreg câmpul educațional (atât cel școlar, cât și cel universitar) și au remodelat evoluțiile procesului educațional în funcție de provocările ridicate de fenomenul globalizării, întrucât au vizat direct reorientarea învățării spre o instruire mai funcțională, mai pragmatică, centrată pe formarea competențelor-cheie, de care au nevoie oamenii pentru a activa cu succes în societatea actuală [1].

Cercetarea pedagogică din Republica Moldova s-a angajat plenar în direcția adoptării acestor direcții strategice de dezvoltare a învățământului autohton, în vederea sincronizării cu măsurile de reformă întreprinse la nivel european, concentrându-se, mai ales, asupra reconceptualizării curriculumului național și a eficientizării procesului educațional, identificând noi perspective de reformare continuă a educației și formării (parteneriatul dintre școală și familie, legătura cu lumea muncii, evaluarea rezultatelor școlare ș.a.), elaborând noi standarde educaționale etc.

Drept urmare, documentele curriculare din Republica Moldova orientează cadrele didactice spre formarea competențelor-cheie stabilite deja în Codul educației (7, art. 11) [5], iar, în plan general, obiectivele de dezvoltare sectorială a educației vizează asigurarea calității educației, definite prin prisma Strategiei „Educația-2020”. Astfel, Republica Moldova a stabilit ca indicator creșterea graduală până în 2020 a rezultatelor elevilor la PISA (Program pentru Evaluarea Internațională a Elevilor) de la 78% la 93% din media OECD (Organizația pentru Cooperare Economică și Dezvoltare).

Totuși, pentru învățământul general din Republica Moldova (dar și pentru cel din România) marea problemă o constituie astăzi nu atât achiziționarea competențelor-cheie, considerate ca fiind indispensabile individului trăitor în secolul XXI, cât, mai ales, contradicția dintre tradiția învățării monodisciplina-

re realizată la clasă în condițiile când instruirea în bază de competențe-cheie solicită o abordare transdisciplinară a activității de învățare. Acest fapt impune regândirea sau chiar răsturnarea tiparelor învățării disciplinare și instaurarea, printr-un curriculum integrat, a unei învățări de tip integrat / transdisciplinare, capabilă să conducă la formarea de competențe-cheie, opinează L. Ciolan. Cât privește formarea, provocarea principală la care educația trebuie să răspundă din acest punct de vedere este următoarea: *cum se pot forma în același timp profesioniști cu o pregătire solidă în specializarea în care vor lucra, dar și suficient de flexibilă și adaptabilă pentru a permite reconversia, recalificarea, specializarea ulterioară?* [1, p. 62].

Perspective de reconfigurarea procesului de învățare. S-a constatat: într-o societate a cunoașterii, în care accelerarea schimbărilor și globalizarea în ritm alert transformă radical relația fiecărui individ cu timpul și spațiul, tocmai învățarea continuă, realizată pe tot parcursul vieții devine o constantă și este una esențială, pentru că numai astfel oamenii pot să rămână stăpâni pe propriul destin, iar *a învăța să știi/să cunoști* înseamnă, în fapt, a stăpâni instrumentele cunoașterii. La fel, se consideră că pedagogia bazată pe obiective și-a consumat posibilitățile teoretice și practice în modelul proiectării didactice, model focalizat pe transmiterea cunoașterii (pe activitatea profesorului) și aproape deloc pe activitatea de învățare a elevului [*idem*].

Respectiv, cercetările făcute în acest sens asupra eficienței procesului actual de învățare, în special, cele realizate de OCDE prin testările internaționale (PISA, PIRLS ș.a.), au demonstrat că modul tradițional în care elevii/studentii de astăzi sunt învățați în școli și universități *cum să învețe* s-a dovedit a fi *ineficient și contraproductiv*, prin urmare, trecerea de la logica exhaustivității (a obiectivelor) la o logică a relevanței și pertinentei (a competențelor) a fost justificată pe deplin, doar cu remarca: această schimbare de paradigmă la noi a fost mai mult declarată decât implementată.

În aceste condiții, programele de formare inițială și continuă, precum și practicile de învățare trebuie regândite din perspectiva competențelor-cheie necesare de format astăzi în școală trebuie revăzute, precum și modurile în care se așteaptă să învețe elevii. Iar acolo unde conținutul curriculumului se schimbă, modul în care acesta este predat trebuie să se schimbe corespunzător. Învățarea școlară trebuie, așadar, regândită, refocalizată pe probleme, incluzând contextul lor istoric și epistemologic, conchide L. Ciolan.

Deși se consideră că toate competențele-cheie sunt egale și la fel de importante, totuși, se pare că astăzi anume abilitatea *a învăța să înveți* ar trebui identificată drept prima și principala competență-cheie, dacă ne dorim cu adevărat să ne transformăm într-o societate a învățării, învățarea fiind asociată tot mai des cu un mecanism de schimbare și dezvoltare a persoanei, dar și a societății, în general, iar cele mai importante tendințe de schimbare în domeniul învățării sunt următoarele:

- a) accentul pus pe abilitățile de ordin înalt (în engleză *learning skills*) și pe capacitățile cross-curriculare;
- b) integrarea curriculară a disciplinelor de învățământ;

- c) relevanța rezultatelor școlare;
- d) legăturile constante în planul învățării cu comunitatea;
- e) intensificarea învățării prin cooperare;
- f) importanța acordată evaluării performanțelor ș.a.

Anume în acest context, paradigmă educațională *abordarea instruirii în bază de competențe* s-a impus ca cea mai puternică tendință de dezvoltare a educației, care a vizat centrarea procesului de predare-învățare-evaluare pe formarea așa-numitelor competențe-cheie, considerate ca abilitățile de ordin înalt, despre care se crede că sunt necesare tuturor indivizilor pentru a se putea dezvolta cu succes în societatea actuală. Respectiv, învățarea *permanentă* a devenit principiul de bază al dezvoltării societăților contemporane, iar sistemul de competențe-cheie stabilit la nivel european reprezintă astăzi țintele învățării sau *achizițiile de bază*, cu care trebuie înzestrați toți elevii până la finalul școlărității obligatorii.

Spre această nouă abordare au fost orientate să se dezvolte sistemele de învățământ printr-o serie de documente europene, cum ar fi: Memorandum privind învățarea permanentă (2000), Recomandarea privind competențele-cheie pentru învățarea permanentă (2006), Programul de lucru Educație și Formare 2010 (2002), Programul OECD pentru evaluarea elevilor PISA (2006) ș.a., în baza cărora sistemele de învățământ, inclusiv cel din Republica Moldova, au conturat noul model educativ pentru formarea personalității în societatea cunoașterii, concretizat în cele 8, apoi 10 competențe-cheie, între care și competența *a învăța să înveți* [6].

Totuși, trebuie să recunoaștem, reorientarea, prin curriculumul școlar, a activității de predare spre formarea de competențe-cheie s-a produs mai mult la nivel teoretic și mai puțin la nivel de implementare, întrucât nu a fost rezolvată contradicția dintre pregătirea monodisciplinară a cadrelor didactice, pe de o parte, și necesitatea realizării unei abordări integrate a învățării, solicitată expres de instruirea în bază de competențele-cheie, ceea ce a pus școala față în față cu însăși complexitatea, fapt constatat în numeroase studii și rapoarte europene, în care se recunoaște eșecul școlii în ceea ce privește pregătirea tinereilor generații pentru a trăi și a se dezvolta cu succes în societatea contemporană

De aceea, la sfârșitul anului 2012, Comisia Europeană a adoptat o nouă strategie în domeniul educației, intitulată mai mult decât sugestiv: *Regândirea educației: investiții în competențe pentru rezultate socioeconomice mai bune*, în care se atrage atenția asupra necesității regândirii educației, implicit și a învățării, tocmai pornind de la marile provocări cu care se confruntă astăzi omenirea – globalizarea, explozia informațională, migrația, sărăcia, crizele economice, sociale, culturale, din mediul natural, sanitar etc.

Mai recent, Comisia Europeană a publicat o analiză efectuată la sfârșitul anului 2019 de EPSC (European Political Strategy Centre) pe tema: *10 trends transforming education as we know it*, conform căreia educația se schimbă și se transformă în continuare cu rapiditate, fiind dependentă mai mult ca oricând de contextele social și economic ale societății contemporane. Prezentăm în continuare șapte dintre cele 10 tendințe privind învățarea școlară identifi-

cate în această analiză și care se referă concret la posibilitățile de dezvoltare și transformare a domeniului:

1. *Cu cât mai devreme, cu atât mai bine* – debutul învățării coboară în preșcolaritate, considerându-se că educația primită în copilăria timpurie modelează adesea perspectivele vieții.
2. *Absolvirea școlii nu constituie sfârșitul învățării* – învățarea se extinde dincolo de pereții școlii și continuă pe tot parcursul vieții, iar competența a învăța să înveți devine cea mai importantă aptitudine dintre toate.
3. *Digitalizarea este noua alfabetizare* – competențele digitale fac parte din educația de bază, iar tinerii și adulții care dețin această competență sunt în avantaj.
4. *Oamenii nu sunt singurii care învață* – inteligența artificială la fel se dezvoltă, iar oamenii vor concura din ce în ce mai mult cu mașinile în dezvoltarea de idei noi.
5. *De la standardizare la personalizare* – de la educația standardizată, obligatorie pentru toți, la strategii de învățare individualizată, adaptată la nevoile personale de dezvoltare.
6. *De la silozuri la un amestec* – învățarea devine tot mai amestecată, trece dincolo de disciplinele școlare și se transformă într-o învățare transdisciplinară, bazată pe tehnologie.
7. *Mulți pești noi în lacul educației* – furnizarea de educație formală este completată de cea nonformală și informală, prin noi proiecte antreprenoriale.

Considerăm că orice strategie națională de dezvoltare a educației sau de reconfigurare a sistemului și procesului educațional, fie la nivel școlar sau universitar, trebuie să ia în considerare aceste direcții și tendințe, dacă se dorește cu adevărat reformarea sistemului și asigurarea unei educații de calitate în Republica Moldova. Totodată, transformarea societății actuale într-o societate a învățării ar putea fi considerată direcția strategică de bază în proiectarea și realizarea acțiunii educative de formare-dezvoltare a personalității umane în societatea informațională, bazată pe cunoaștere.

Concluzii. În societatea cunoașterii, abilitatea de a învăța (oricând și oriunde) este asociată succesului personal și profesional, de aceea astăzi învățarea, ca proces și produs, a căpătat noi semnificații, însăși percepția asupra conceptului de învățare s-a schimbat foarte mult, astfel că predarea-învățarea tradițională nu mai răspunde exigențelor societății contemporane. La fel, organizarea învățării pe criteriul disciplinelor clasice se consideră insuficientă într-o lume atât de dinamică și de complexă, în care învățarea devine într-o tot mai mare măsură un proces social, centrat pe formarea unor competențe capabile să-i asigure tânărului premise cât mai solide pentru succesul personal, social și profesional.

Din perspectiva tendințelor evidențiate mai sus, cercetarea pedagogică din Republica Moldova ar trebui să se angajeze într-un nou proces de dezvoltare a curriculumului național, de astă dată pornind chiar de la bază, adică de

la reforma planului de învățământ, cu accent pe integrarea unor domenii de conținut și pe inovarea procesului de învățare, considerat deja *un mecanism de dezvoltare a entităților individuale, organizaționale și sociale*, plecând de la identificarea noilor perspective de abordare a învățării, astfel încât aceasta să devină mai relevantă și să ofere noi soluții la provocările lumii contemporane.

Prin urmare, ceea ce se cere astăzi de la cercetarea pedagogică este *o nouă viziune asupra învățării*, fundamentată teoretic și metodologic, în baza căreia să fie elaborată o nouă concepție privind învățarea și cunoașterea educațională, care să țină cont de nevoile și interesele individuale. Între acestea, o nouă viziune asupra învățării, o pedagogie reînnoită în toate aspectele, centrată direct pe formarea-dezvoltarea integrată a competențelor și pe valorificarea tuturor oportunităților de învățare.

Bibliografie:

1. Cadrul european de cooperare în domeniul educației și formării al Comisiei Uniunii Europene, ET 2020. [citată 12.06.2020]. Disponibil: https://ec.europa.eu/education/policies/european-policy-cooperation/et2020-framework_
2. Ciolan L. Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar. Iași, Ed. „Polirom”, 2008.
3. Codul Educației al Republicii Moldova: Nr. 152 din 17.07.2014, cu modificările și completările ulterioare. In: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 2014, Nr. 319-324 (634).
4. Delors J. Comoara lăuntrică. Raportul către UNESCO al Comisiei Internaționale pentru Educație în secolul XXI. Iași, Ed. „Polirom”, 2000.
5. Official Journal of the EU, 30.02.2006, L 394/13.
6. Recomandarea Consiliului Europei din 22 mai 2018 cu referire la competențele-cheie și învățarea pe tot parcursul vieții. [citată 19.07.2020]. Disponibil: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN)
7. Shaefer S. et al. Learning for the 21st Century, material tradus de UNICEF România. [citată 12.06.2020]. Disponibil: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/227c6186-10d0-1>
8. Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educația-2020”. [citată 10.07.2020]. Disponibil: <http://lex.justice.md/index.php?action=view&view=doc&lang=1&id=355494>

VALENȚE ALE ÎNVĂȚĂRII PRIN ACTIVITĂȚI ÎN BENEFICIUL COMUNITĂȚII

Rodica SOLOVEI

dr., conf. univ.,
Institutul de Științe ale Educației;

Natalia BUGAN

director,
Liceu Teoretic „George Călinescu”, mun. Chișinău

Abstract: *This article addresses the topic of service learning. It is important that the school provides students with the opportunity to apply the knowledge and skills acquired in the classroom in everyday contexts. This is a sound method to develop skills in students. The article highlights the characteristics and stages of service learning, as well as its typology. The role of the teacher in carrying out service learning is also described. The article contains some examples of service learning activities that can be applied in the classroom.*

Este binecunoscută aserțiunea că educația are un rol primordial în construirea viitorului și reflectă lumea pe care vrem să o pregătim pentru generațiile următoare. Prin urmare, răspunsul la întrebarea *cum va fi societatea în care vor trăi mâine copiii noștri* depinde în mare parte de educația pe care le-o oferim astăzi.

Însă pentru a oferi educație de calitate, centrată pe formarea de competențe necesare unei lumi în continuă schimbare, nu este suficient ca școala să valorizeze doar experiențe de învățare care au loc în incinta acesteia, ci este important să-și reorienteze strategiile educaționale inclusiv spre contextul extern, asigurând corelarea conținuturilor curriculare și a tehnologiilor didactice cu realitatea socială și experiența/ mediul de viață al elevilor.

În acest context, învățarea prin activități în beneficiul comunității oferă elevilor șansa de a relaționa cunoștințele și capacitățile dobândite în clasă cu acțiuni semnificative raportate la situații din lumea reală. Prin această legătură nu numai că se consolidează achizițiile obținute într-un cadru formal, ci se demarează și procese care stimulează dezvoltarea și conștientizarea critică a atitudinilor și valorilor.

Menționăm, în această ordine de idei, că actualele curricula la disciplinele *istoria românilor și universală și educație pentru societate* recomandă mai multe activități de învățare care să se desfășoare în contexte din cotidian, cum ar fi: realizarea interviurilor despre bogățiile spirituale ale neamului, elaborarea pliantelor de promovare a obiectelor de patrimoniu, alcătuirea unei expoziții cu obiecte vechi, organizarea acțiunilor de promovare a tradițiilor, obiceiurilor și a personalităților notorii din comunitate, îngrijirea unor monumente istorice etc. [mai detaliat a se vedea: 3; 4], inițierea unor acțiuni de sprijin a unor copii aflați în dificultate, elaborarea de demersuri în vederea soluționării unor probleme din comunitate, realizarea de sondaje cu referire la funcționarea mecanismelor

lor de luare a deciziilor cu implicarea elevilor, elaborarea spoturilor publicitare care ar motiva cetățenii să-și onoreze obligațiunile cetățenești, elaborarea unor pliante despre anumite probleme ale localității/societății, acordarea unor servicii persoanelor cu nevoi speciale, organizarea de evenimente la nivel de comunitate pentru a prezenta o propunere de politică publică etc. [5; 6].

Care sunt caracteristicile învățării prin activități în beneficiul comunității?

Învățarea prin activități în beneficiul comunității are câteva caracteristici care contribuie la dezvoltarea întregii game de valori, atitudini, abilități, cunoștințe și înțelegere critică incluse în modelul de competențe pentru o cultură democratică:

- dezvoltarea spiritului civic, dar și a responsabilității, deschiderii, empatiei, abilităților de observare, precum și a cunoștințelor și înțelegerii critice referitoare la lume: prin abordarea unor aspecte semnificative, răspunzând la nevoi reale ale comunității;
- dezvoltarea auto-eficacității, a abilităților de gândire critică și analitică: prin acțiuni și decizii care să îi capaciteze pe elevi să planifice și să organizeze diferitele elemente ale procesului;
- dezvoltarea abilităților de învățare autonomă și de gândire critică: prin faptul că permite elevilor să exploreze și să experimenteze diferite opțiuni, să învețe din greșelile lor și să găsească singuri cele mai bune soluții;
- dezvoltarea abilităților de cooperare și gestionare a conflictelor, împreună cu flexibilitatea și adaptabilitatea și abilitățile de comunicare: elevii trebuie să lucreze împreună, să se sprijine unii pe alții și să-și depășească neînțelegerile;
- dezvoltarea cunoștințelor și a înțelegerii critice referitoare la lume: prin legătura explicită dintre conceptele, cunoștințele și abilitățile dezvoltate în clasă și nevoile legate de intervenția în comunitate;
- dezvoltarea deschiderii spre alteritatea culturală, a abilităților de ascultare și a abilităților lingvistice și de comunicare: prin crearea de oportunități de comunicare cu diferiți reprezentanți locali și prezentarea publică a realizărilor;
- reflectarea asupra valorilor și dezvoltarea cunoștințelor și înțelegerii critice referitoare la sine: profesorii trebuie să se asigure că toți elevii sunt sprijiniți în reflectarea asupra a ceea ce le-a adus acest proces, asupra propriilor motivații și a felului în care pot transfera ceea ce au învățat în experiențele viitoare [2, p. 40].

Care este tipologia formelor de învățare prin activități în beneficiul comunității?

S. Velea menționează câteva tipuri de forme ale învățării prin activități în beneficiul comunității [10, pp. 31-32]:

- acțiuni ecologice;
- campanii de informare și sensibilizare a populației;
- festivități;
- ajutorarea elevilor sau a persoanelor aflate în situații dificile;
- acțiuni de voluntariat;
- etc.

Care sunt etapele în învățarea prin activități în folosul comunității?

În conformitate cu Cadrul de referință pentru o cultură democratică [2, pp. 39-40], învățarea prin activități în beneficiul comunității reprezintă un proces structurat în următoarele etape:

- evaluarea nevoilor comunității și identificarea îmbunătățirilor sau schimbărilor avute în vedere;
- pregătirea sarcinilor care vor fi realizate prin colectarea de informații, identificarea și contactarea reprezentanților-cheie ai comunității, analizarea opțiunilor de abordare a problemei și planificarea intervenției;
- realizarea de acțiuni prin implicarea într-o activitate în beneficiul comunității care are sens pentru elevi și care contribuie la procesul de învățare și dezvoltare a valorilor, atitudinilor, abilităților, cunoștințelor și înțelegerii critice. Acțiunile pot fi de mai multe tipuri, incluzând:
- sprijin direct oferit unui grup de beneficiari care are nevoie de acesta (de exemplu, vizitarea unui centru de bătrâni, organizarea unor activități educaționale pentru copiii mai mici dintr-o zonă defavorizată);
- sprijin sau schimbări realizate în mod indirect în comunitate (de exemplu, colectarea de jucării pentru un ONG care sprijină copiii dezavantajați, zugrăvirea unui zid din apropierea unui loc de joacă pentru a-l face mai atractiv pentru copii, strângere de fonduri pentru a sprijini o inițiativă locală);
- promovarea schimbării (de exemplu, promovarea unor politici publice care să fie adoptate de autoritățile locale, atenționarea cetățenilor din zonă cu privire la anumite riscuri sau promovarea unor schimbări de comportamente);
- prezentarea acțiunilor realizate și a rezultatelor obținute în comunitate și celebrarea realizărilor;
- reflectarea asupra experienței de învățare, de preferat de-a lungul întregului proces, și evaluarea acțiunilor desfășurate, trăgând concluzii și formulând recomandări pentru a îmbunătăți eficacitatea unor activități similare viitoare.

Participarea elevilor în activități în beneficiul comunității se realizează pe trei nivele: informarea, consultarea și luarea deciziilor.

La nivelul de informare gradul de implicare a elevilor este minim, ei fiind informați de către profesori asupra unor oportunități de participare. Informația

trebuie să fie clară și accesibilă pentru toți, or, utilizarea unui limbaj sofisticat poate limita măsura în care elevii înțeleg informația și îi poate exclude din procesul de luare a deciziilor.

La cel de-al doilea nivel profesorii consultă elevii asupra problemelor și acțiunilor ce urmează a fi implementate. Consultarea elevilor duce la îmbunătățirea calității serviciilor sau a activităților care urmează a fi întreprinse.

Al treilea nivel constă în luarea deciziilor și este foarte important ca acestea să aparțină elevilor. Este acel nivel de participare în care elevii nu numai că decid ce trebuie făcut, dar și acționează în vederea realizării deciziei [7, pp. 6-8].

Care este rolul cadrului didactic în organizarea activităților în beneficiul comunității?

Ca facilitator, cadrul didactic trebuie să fie preocupat de [9, p. 24]:

- crearea unui mediu favorabil acțiunilor de participare a elevilor, bazat pe încredere, respect, solidaritate și responsabilitate;
- crearea ocaziilor de valorificare eficientă a ideilor, opiniilor, inițiativelor elevilor privind diferite nevoi ale comunității;
- integrarea beneficiilor acțiunii în comunitate cu cele de învățare ale elevilor;
- demonstrarea abilității de a conduce un grup către obiectivul urmărit, de a-i facilita monitorizarea și evaluarea acțiunii.

Orice activitate/acțiune în folosul comunității desfășurată de elevi pornește de la identificarea problemei care ulterior va fi soluționată. În acest scop este recomandabil de organizat cu elevii o ședință, în cadrul căreia se va decide, de comun acord, care ar fi cea mai actuală/relevantă problemă ce ar putea fi rezolvată prin implicarea lor. Ședința va fi moderată de un facilitator (poate fi un profesor sau un elev din clasele superioare care are deja experiență în domeniu). Prezintăm pașii de urmat în cadrul unei asemenea ședințe:

1. Cuvânt de inaugurare a ședinței, evidențiindu-se care este scopul acesteia.
2. Desfășurarea unei activități de brainstorming, pornind de la enunțul: cum credeți, care sunt problemele în legătură cu...?

✓ *Exemplu:* Facilitatorul a formulat următoarea întrebare:

Care sunt problemele legate de participarea cetățenilor din comunitatea noastră la procesul de elaborare a politicilor publice?

Elevii oferă diferite răspunsuri, acestea fiind notate sub forma unor probleme pe cartonașe separate. (Posibile răspunsuri: indiferența cetățenilor față de perspectivele comunității; participarea cetățenească se acceptă doar la nivelul societății civile; nu există consultanță la nivel local; lipsa de transparență în procesul de elaborare a politicilor publice etc. [1, p. 31].

3. Notarea pe flipchart a tuturor problemelor identificate de elevi.
4. Ierarhizarea, prioritizarea problemelor în funcție de anumite criterii

(caracterul real, relevant al problemei, posibilitatea soluționării cu implicarea elevilor etc.).

5. Selectarea, de comun acord, a problemei care corespunde cel mai mult criteriilor.

În cadrul altei ședințe va fi elaborată o schemă (arborele problemei), conținând posibile cauze care au generat problema și posibile soluții care ar conduce la rezolvarea ei. Soluțiile propuse vor sta ulterior la baza elaborării planului de acțiuni în vederea implementării acestora.

În cele ce urmează, descriem succint trei exemple de învățare prin activități în folosul comunității, care ar putea fi valorificate în practica educațională. Exemplele sunt relative la cele trei tipuri de acțiuni în folosul comunității, specificate mai sus: acțiuni care vizează sprijin sau schimbări realizate în mod direct în comunitate, acțiunii care vizează sprijin în mod indirect și acțiuni de promovare a schimbării.

Activitatea în folosul comunității „Fapte mici pentru bătrânii noștri”

Nevoia identificată: În localitatea noastră un număr de X persoane de vârsta a treia (trecuți de 75 de ani) au rămas singuri și neajutorați, fapt care își lasă o amprentă negativă asupra sănătății și stării lor de spirit

Obiective educaționale:

- educarea la elevi a spiritului de solidaritate, a empatiei și a atitudinii de sprijin pentru persoanele de vârsta a treia din localitate, aflate în dificultate;
- ajutorarea a X persoane în etate din comunitate.

Discipline de studii implicate: Educație civică / Educație pentru societate, Limba și literatura română, Biologie, Istoria românilor și universală, Educație muzicală, Educație tehnologică.

Materiale: *pungi pentru colectarea deșeurilor, material săditor, produse alimentare*

Plan de activități

Nr. crt.	Activitatea
1.	Identificarea a X persoane în etate din comunitate, care au nevoie de ajutor.
2.	Campania „Nouă ne pasă”, de implicare a elevilor în activitățile gospodărești de ajutorare a persoanelor în etate (elevii ar putea face ordine în curte, în grădină, ar putea să planteze material săditor etc.; dacă este cazul, ar putea deretica în casă).
3.	Târg de caritate organizat în curtea școlii pentru comercializarea unor obiecte/articole confecționate de elevi la orele de educația tehnologică. Cu banii colectați se vor procura produse alimentare de primă necesitate pentru persoanele în etate.
4.	Repartizarea coletelor cu produse alimentare persoanelor în etate.

5.	Vizitarea persoanelor în etate cu scopul de a conversa cu acestea pe diferite teme (de exemplu, despre copilăria lor, despre cum era localitatea când ei erau adolescenți, despre familia lor, ocupațiile etc.).
6.	Reflecție (elevii vor avea ocazia să reflecte asupra a ceea ce au realizat, să identifice punctele forte și posibilele probleme cu care s-au confruntat, să propună soluții pentru depășirea în viitor a problemelor, să stabilească ce au învățat personal ca urmare a implicării în activitățile date. Este foarte important ca în cadrul reflecției elevii să identifice situațiile când au aplicat în practică achizițiile de la ore. De exemplu: obiectele confecționate la educația tehnologică au fost comercializate la târgul de caritate, au putut planta corect materialul săditor, deoarece la lecția de biologie au învățat cum se face acest lucru, la educația civică/educația pentru societate au învățat despre importanța solidarității, respectului față de semenii, având acum oportunitatea de a demonstra „pe viu” aceste valori, la lecțiile de istorie, limba și literatura română au învățat care este structura unui interviu etc.

Activitatea în folosul comunității „Buletinul informativ – o carte de vizită a instituției noastre”

Nevoia identificată: Școala noastră este o instituție importantă din comunitate, dar care, spre regret, nu dispune de un pliant de prezentare

Obiective educaționale:

- educarea la elevi a sentimentului de apartenență la o comunitate educațională;
- promovarea de către elevi a prestigiului școlii în comunitate prin distribuirea pliantelor instituției.

Discipline de studii implicate: Istoria românilor și universală, Geografie, Informatică, Limba și literatura română.

Materiale: Hârtie colorată, calculator, imprimantă

Plan de activități

Nr. crt.	Activitatea
1.	Crearea grupurilor de elevi care se vor implica în activitate respectivă: gr. 1 – cercerarea unor aspecte cu privire la istoria școlii, prin valorificarea resurselor mass-media gr. 2 – interviuarea unor cadre didactice care au activat/activează în instituție, în scopul colectării unor informații relevante despre instituție gr. 3 – interviuarea unor foști absolvenți ai instituției care au devenit personalități de succes în varia domenii gr. 4 – redactarea proiectului/schiței buletinului informativ gr. 5 – elaborarea/tehnoredactarea buletinului informativ gr. 1-5 – distribuirea buletinului informativ în comunitate
2.	Grupurile nr. 1-3 desfășoară activitățile conform planului, colectând informații despre instituție.

3	Eveniment de prezentare a rezultatelor investigaționale pentru elevii din grupurile 4-5.
4	Elevii din grupul 4 realizează sarcina conform planului, redactând proiectul/schița buletinului informativ.
5.	Elevii din grupul 5 elaborează/tehoredactează buletinul informativ.
6	Elevii implicați în activitate elaborează un plan de distribuire a buletinelor informative în comunitate și îl pun în aplicare.
7.	Reflecție (elevii vor reflecta asupra celor realizate, identificând plusul de învățare, dar și anumite probleme cu care s-au confruntat și modul cum le-au depășit. Se va face legătura cu disciplinele școlare istoria românilor și universală, geografia, limba și literatura română, informatica, reliefându-se achizițiile de la aceste discipline care au fost valorizate pentru realizarea cu succes a sarcinilor. În așa mod, elevii se vor convinge că ceea ce învață în sala de clasă este funcțional și poate fi aplicat în situații de viață reală etc.).

Activitatea în folosul comunității „Cine-și uită trecutul, riscă să nu aibă viitor”

Nevoia identificată: Mai multe familii de oameni gospodari din localitatea noastră au fost deportați în anii 1941 și 1949 în Siberia, acest fapt, spre regret, fiind puțin cunoscut sau nesemnificativ pentru locuitorii din comunitate, astfel că pe acest segment tragic al istoriei noastre se așează vălul uitării și al indiferenței

Obiective educaționale:

- exprimarea de către elevi a unor judecăți de valoare privind necesitatea și importanța comemorării victimelor deportărilor din localitatea natală, prin edificarea unui monument;
- manifestarea de către elevi a respectului față de trecutul istoric al localității natale.

Discipline de studii implicate: Istoria românilor și universală, Limba și literatura română, Educație pentru societate, Dezvoltare personală.

Materiale: hârtie A4, calculator, imprimantă

Plan de activități

Nr. crt.	Activitatea
1.	Identificarea persoanelor / familiilor din comunitate care au fost deportate.
2.	Cercetarea surselor bibliografice despre persoanele/famiile deportate din localitate, realizarea unor interviuri cu persoanele deportate din comunitate, care mai sunt în viață sau cu descendenții acestora.
3.	Elaborarea unor texte sumare despre deportați în baza informațiilor din sursele bibliografice și a interviurilor realizate.
4.	Redactarea și expedierea unor scrisori de motivare privind necesitatea edificării unui monument consacrat victimelor deportărilor adresate: primăriei locale; agenților economici din localitate; unor agenți economici, băștinași din localitate, dar care activează în alte părți, cu rugămintea de a susține material edificarea monumentului. Scrisorile vor fi însoțite de textele sumare despre deportați, elaborate anterior.

5.	Organizarea unei vizite la primărie și purtarea unor discuții cu primarul, consilierii despre importanța edificării unui monument în localitate, consacrat victimelor deportărilor.
6.	Organizarea unor vizite la agenții economici, cărora le-au fost expediate scrisori de motivare și inițierea unor discuții privind posibilitatea de finanțare a monumentului.
7.	<p>Desfășurarea unui eveniment în căminul cultural sau sala de festivități a școlii cu tema „Cine-și uită trecutul, riscă să nu aibă viitor”, cu invitarea unor persoane resursă (foști deportați, istorici etc.), a factorilor de decizie din comunitate și a mai multor locuitori, în scopul promovării ideii de edificare în comunitate a monumentului consacrat victimelor deportărilor staliniste.</p> <p>Reflecție. În cadrul reflecției elevii vor analiza ce acțiuni au desfășurat pentru sensibilizarea factorilor de decizie, a agenților economici și a opiniei publice privind necesitatea inagurării unui monument consacrat victimelor deportărilor staliniste din localitate. Vor fi menționate punctele forte ale acțiunilor de sensibilizare desfășurate, dar nu vor fi lăsate în umbră nici cele slabe. Vor constata la ce etapă se află ideea pe care au lansat-o și care ar fi următorii pași care i-ar apropia de realizarea acesteia. Elevii vor menționa ce cunoștințe, capacități dezvoltate la orele de istoria românilor și universală, limba și literatura română, educație pentru societate, dezvoltare personală le-au fost de ajutor pentru a desfășura activitatea respectivă.</p>

Prezentăm în continuare câteva exemple de bune practici de învățare prin activități în beneficiul comunității de la Liceul Teoretic „George Călinescu” din capitală. Astfel, în anul 2019, un grup de elevi din clasele gimnaziale au participat activ la un eveniment cultural organizat de Direcția Generală Educație, Tineret și Sport cu genericul „Moldova mea, eu te cânt – te văd așa”. Elevii au realizat un videoclip, reprezentând o dramatizare reușită, în care ei au fost actorii, a cântecului *Satele Moldovei mele*. Menținem că filmările au avut loc în contexte din cotidian. Produsul a fost apreciat înalt, elevii obținând locul I [11].

Se afirmă că nu este greu să faci o faptă bună, trebuie doar să-ți dorești acest lucru. Anume această dorință i-a determinat pe mai mulți elevi din liceu să se reîntâlnească, la 1 martie 2019 și în ajun de 1 iunie 2019, cu prietenii lor de la Instituția Publică *Centrul educațional pentru copii bolnavi de cancer*, iar la sfârșit de an să organizeze un târg de caritate pentru o cauză nobilă și să prezinte un concert de binefacere pentru elevii de la școala auxiliară nr. 7.

Cu zâmbetul pe buze au fost întâmpinați un grup de elevi ai liceului și de către micii pacienți de la Institutul Mamei și Copilului. Cărțile colectate de elevi în cadrul campaniei organizate în liceu cu genericul „Dăruiește bucuria lecturii” au fost donate Secției Chirurgie Septico-Purulentă al acestui Institut, completând astfel sala de lectură cu un lot semnificativ de carte, de care beneficiază și micii cititori.

În lunile martie-aprilie al acestui an, mai mulți elevi din clasele V–XII au participat, online, la o serie de activități ecologice, în scopul educării respectului pentru mediul înconjurător și implicării în generarea ideilor creative pentru protejarea mediului. Cele mai importante activități au vizat: desfășurarea unei conferințe dedicate soluționării problemelor ecologice, organizarea unor con-

cursuri de postere, eseuri, poezii cu tematică ecologică, precum și desfășurarea unui concurs de prezentare a produselor din deșeuri reciclate [12].

Acestea și alte activități desfășurate la liceu, dar și în cadrul altor instituții de învățământ din Republica Moldova, demonstrează odată în plus că învățarea prin activități în folosul comunității reprezintă o abordare modernă a procesului didactic, care se poate solda cu rezultate palpabile nu doar pe termen scurt, dar și pe termen lung.

Concluzie. În abordările contemporane, învățarea se sprijină pe patru „piloni” aflați într-o conexiune directă: „a învăța să știi”, „a învăța să faci”, „a învăța să lucrezi împreună”, a „învăța să fii”. În cadrul unei realități aflate în schimbare, la acestea se adaugă „a învăța să te transformi pe tine și să schimbi societatea”. Considerăm că învățarea prin activități în folosul comunității reprezintă o posibilitate reală pentru elevi de a învăța *să fie și să lucreze* împreună, dar și o oportunitate relevantă de a schimba lucrurile în mai bine în comunitate. Deprinderile și atitudinile necesare funcționării cu succes într-o societate modernă (rezolvare de probleme, gândire critică, spirit de echipă, rezolvarea conflictelor etc.) se formează în special prin participare la experiențele vieții sociale. Elevii învață mai bine atunci când sunt direct implicați în rezolvarea unor probleme care au sens pentru ei și pentru cei din jur; decât să învețe despre oameni și problemele lor, e mai bine să învețe *de* la ei și *cu* ei.

Bibliografie:

1. Beleac A. et al. Sugestii pentru activitatea extrașcolară la educația civică. SIEDO. Chișinău, 2005.
2. Cadrul de referință al competențelor pentru cultura democratică. Volumul 3. Recomandări pentru implementare. Consiliul Europei, 2018.
3. Curriculum. Istoria românilor și universală. Clasele V-IX. MECC, Chișinău, 2019.
4. Curriculum. Istoria românilor și universală. Clasele X-XII. MECC, Chișinău, 2019.
5. Curriculum Educație pentru societate. Clasele V-IX. MECC, 2018.
6. Curriculum Educație pentru societate. Clasele X-XII. MECC, 2018.
7. Moldovanu I. Proiectul / acțiunea comunitară și formarea competențelor civice în cadrul disciplinei Educația civică. CIDDC. Chișinău, 2014.
8. Rădulescu E., Târcă A. Adaptarea curriculumului la contextul rural. București, Educația 2000+, 2005.
9. Solovei R., Esanu R. Școala și comunitatea. Chișinău, Ed. „Știința”, 2008.
10. Velea L. et al. Participarea elevilor în școală și în comunitate. Ghid pentru profesori și elevi. Botoșani, Ed. „Agata”, 2006.
11. <https://www.youtube.com/watch?v=7XFSQL19Nxc>
12. <https://www.facebook.com/Liceul-Teoretic-George-Calinescu-263976637004932/>

ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Мария ВОЛКОВСКАЯ

канд., доцент,

Институт Педагогических Наук

Abstract: *This article is devoted to the problems of the formation and development of key, interdisciplinary and specific student's competencies during of distance learning.*

В последние годы на первый план вышло понятие компетентностного подхода в образовании. Мировое сообщество пришло к выводу, что необходимо особое внимание уделять не столько знаниям, а формированию и развитию различных компетенций. Под компетенцией понимается интегрированная система знаний, умений и навыков, ценностных отношений, приобретенных учащимися посредством учения и используемых в специфических для реализации контекстах для решения определенных проблем, с которыми ученик может в дальнейшем столкнуться в реальной жизни.

Основополагающими для системы доуниверситетского образования являются ключевые компетенции. Ими должны овладеть все учащиеся учебных заведений страны. Они рассчитаны на весь период школьного образования и формируются учителями всех учебных дисциплин.

Также особое внимание в последние годы уделяется так называемому метапредметному подходу. Метапредметный подход в образовании и соответственно метапредметные образовательные технологии были разработаны для того, чтобы решить проблему разобщенности, оторванности друг от друга разных научных дисциплин и, как следствие, учебных предметов. Метапредметная связь на уроке – это не просто интеграция, дополнение одной науки другой, это своеобразная синтезация знаний, умений и навыков, это формирование видения мира, понимание места и роли человека в нём [1].

Метапредметный подход дает возможность не замыкаться в рамках одного предмета, а обучает целостному образному восприятию мира, метадеятельности. Сегодня всё больше говорят о том, что в основе успешного обучения лежат общеучебные действия, которые имеют приоритет над узкопредметными знаниями и навыками.

Несмотря на заявленные положения, до настоящего времени, в силу традиции, на уроках учителя больше времени уделяли формированию и развитию специфических компетенций по предмету.

Нынешний учебный год значительно отличается от прежних, потому что из-за пандемии мы столкнулись с уникальным опытом обучения детей дистанционно. Оно выявило те проблемы, которые есть в нашем образовании, продемонстрировало то, насколько наши ученики владеют, в первую очередь, ключевыми и межпредметными компетенциями.

Среди ключевых компетенций на первом месте стоит такая компетенция, как умение учиться, добывать самостоятельно знания, формировать умения и навыки. И как показала практика, далеко не все ученики умеют это делать самостоятельно, им нужен постоянный контроль со стороны учителя или родителей.

Еще одна ключевая компетенция – умение пользоваться современными цифровыми технологиями. Как показала практика, наши ученики иногда владеют этой компетенцией лучше, чем учителя. В данном случае необходимо развивать эту компетенцию у педагогического состава, что происходит в последние месяцы постоянно.

Одной из основных межпредметных компетенций является умение извлекать информацию из прочитанного или прослушанного текста. Этот вид деятельности используется практически при изучении всех школьных дисциплин. Эта компетенция формируется на уроках родного языка, а развивается и на других предметах. Дистанционное обучение выявило, что многие учащиеся не владеют этой компетенцией в достаточной мере. Это происходит по разным причинам. Если говорить об уроках русского языка, то учителя иногда, увлекаясь работой по тексту только с точки зрения темы, идеи, художественных средств (это касается, в первую очередь, русского языка и литературы в школах с русским языком обучения), не успевают работать над текстами других стилей и жанров, а ведь именно с такими текстами ученики чаще будут сталкиваться в жизни.

Еще одна проблема. Часть учеников не умеют интерпретировать вопрос, который им задан. Из-за недостаточности сформированности этого, ученики не всегда адекватно отвечают на вопрос или же не всегда верно выполняют задание на экзаменах в IX и XII классах.

Однако иногда виноваты в этом не только ученики, но и авторы учебников и тестов. Подчас в учебнике или в тесте предлагается такой текст или такая формулировка задания, которая демонстрирует глубокие знания автора, но сложна для восприятия учениками. Когда есть рядом учитель, то он „переводит” эти формулировки заданий, а когда учителя рядом нет, ученик, прочитав текст или задание, не поняв его, закрывает учебник и не выполняет этого задания. Это тоже выявило дистанционное обучение.

Самая важная из специфических компетенций при обучении русскому языку – это коммуникативная компетенция. Ее формированию и развитию уделяется особое внимание на уроках. Формирование этой компетенции имеет свою специфику при дистанционном обучении. В этот период и ученики, и учителя учатся отбирать самое главное, нужное, четко и ясно выражать собственную мысль, потому что время виртуального урока несколько меньше.

Если говорить о специфических компетенциях для русского языка в национальной школе, дистанционные уроки способствуют формированию и развитию такого вида речевой деятельности, как аудирование.

Ведь в учебниках нет, как правило, заданий на формирование этого вида речевой деятельности, учащиеся в основном слышат на уроке только речь своего учителя, привыкают к его тембру, темпу, понимают его хорошо, а, оказавшись один на один с незнакомым человеком, теряются, перестают его понимать. Видеоуроки, записанные, с одной стороны, учителем, но, с другой стороны, незнакомым человеком, будут давать возможность развивать фонематический слух у учеников, развивать навыки аудирования.

Еще один вид специфической компетенции, который мы формируем у учеников – социокультурная. Для формирования этой компетенции также большую помощь помогут и записанные видеоуроки, в которых много наглядного материала, связанного с Россией как со страной изучаемого языка, так и другие материалы, которые учителя могут самостоятельно подобрать из Интернета. Особенно много таких материалов появилось в период пандемии: виртуальное посещение музеев, театральных спектаклей. Именно благодаря этим виртуальным экскурсиям расширяется кругозор наших учеников, формируется и развивается социокультурная компетенция.

В период пандемии было создано большое количество уроков, которые заложили основу для создания электронной библиотеки. Они еще послужат хорошую службу и в дальнейшем. Они будут способствовать формированию и развитию не только ключевых и межпредметных компетенций, но и специфических. Во-первых, они пригодятся для тех учеников, которые по какой-либо причине отсутствовали на уроке, для детей с особыми образовательными потребностями, которые не посещают регулярно школу, во-вторых, эти материалы будут хорошим подспорьем учителю для обобщения определенных тем, будут повышать интерес учеников к нашему предмету, потому что современные дети больше нацелены на широкое использование разнообразных гаджетов.

Как мы видим, дистанционное обучение выявило ряд проблем, научило нас видеть то, на что мы не обращали ранее внимание, и в дальнейшем необходимо учитывать эти проблемы и уделять большее внимание их решению как на традиционных уроках, так и при дистанционном обучении.

Библиография:

1. Рукосуева Е.В. Метапредметный подход как одна из составляющих стандартов второго поколения. [citat 22.07.2020]. Disponibil: <http://festival.1september.ru/articles/613599/>

ANALIZA PROCESULUI DE ÎNVĂȚARE DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL GENERAL DIN PERSPECTIVA PROVOCĂRILOR SOCIALE (DISCIPLINELE FIZICĂ, CHIMIE, BIOLOGIE, GEOGRAFIE)

Viorel BOCANCEA

dr., conf. univ.,

Universitatea de Stat din Tiraspol

Abstract: *The analysis of the learning process for physics, chemistry, biology and geography subjects is based on the study of the previous experiences in which were identified several evaluating issues. There were elaborated a questionnaire for teachers and one for students to analyse the learning process in the general education at physics, chemistry, biology and geography subjects. The collected data will help formulate conclusions about the way the social challenges are connected with the teaching-learning process.*

Studiul experiențelor anterioare de analiză a procesului de învățare din învățământul general pentru disciplinele *Fizică, Chimie, Biologie, Geografie* s-a bazat pe cercetările anterioare, efectuate în cadrul proiectelor naționale, care au evaluat curriculumul național (2017-2018) [1]. În cadrul acestor cercetări s-au prefigurat următoarele direcții de evaluare a acestuia: conceptuală, structurală, procesuală și al produsului. Aspectele specifice de evaluare au fost:

- produsele curriculare: Planul de învățământ, curricula pe discipline, manualele școlare, ghidurile metodologice, testele de evaluare;
- procesul de proiectare-implementare-monitorizare a curriculumului școlar;
- structura curriculumului școlar;
- finalitățile învățământului la nivel de sistem și discipline școlare.

Prezintă interes evaluarea procesului de proiectare-implementare-monitorizare a curriculumului școlar.

La selectarea aspectelor analizei procesului de învățare din învățământul general pentru disciplinele *Fizică, Chimie, Biologie, Geografie* s-a ținut cont de tendințele dezvoltării curriculare pe plan internațional și cel național:

- Centrarea curriculumului pe elev: diversificarea ofertelor de discipline, traiectoria individuală de formare în ritmul propriu etc.
- Abordarea interdisciplinară și pluridisciplinară, care propune realizarea unor situații complexe, utilizând unitățile de conținut și competențele care se formează în cadrul unui grup de discipline școlare.
- Orientarea curriculumului la aplicarea strategiilor didactice active/interactive, valorificarea modalităților de învățare autonomă.
- Implicarea activă a elevilor în diferite activități curriculare și extra-curriculare.
- Corelarea curriculumului școlar cu procesele de globalizare, internaționalizare, europenizare, tehnologizare etc.

- Redimensionarea relațiilor profesor-elev, elev-elev, în promovarea și construirea cunoașterii.
- Actualizarea cadrului valoric/axiologic în structura curriculumului școlar.

În rezultatul acestor evaluări au fost identificate părțile slabe/vulnerabile a procesului de predare-învățare, și anume:

- complexitatea materiei pe dimensiunea finalității și conținuturi;
- numărul mare de unități de conținuturi neactuale;
- realizarea insuficientă a conexiunilor interdisciplinare;
- realizarea insuficientă a conexiunilor dintre diferite tipuri de competențe, conținuturi și activități de învățare etc. [2].

Examinarea modalităților de analiză a procesului de învățare din învățământul general pentru disciplinele *Fizică, Chimie, Biologie, Geografie* a constatat utilizarea următoarelor metode și tehnici de evaluare:

- Analiza comparată.
- Analiza de conținut.
- Metoda evaluării prin expertiză.
- Analiza de context.
- Matricea de asociere.
- Harta de dezvoltare operațională a competențelor.
- Chestionarul etc.

Sistematizarea experiențelor de analiză a procesului de învățare din învățământul general pentru disciplinele *Fizică, Chimie, Biologie, Geografie* a permis selectarea instrumentelor de analiză. În scopul analizei procesului de predare-învățare din învățământul general pentru disciplinele Fizica, Chimia, Biologia, Geografia. au fost elaborate instrumente pentru chestionarea a peste 50 de cadre didactice, din zonele de Nord, Centru și Sud ale Republicii Moldova, precum și a cadrelor didactice prezente la stagiile de formare continuă la Universitatea de Stat din Tiraspol.

Elaborarea instrumentelor de analiză a procesului de învățare din învățământul general pentru disciplinele *Fizică, Chimie, Biologie, Geografie* presupune elaborarea unui chestionar pentru profesorii de fizică și a unui chestionar pentru elevi. Chestionarul pentru profesori include întrebări privitor la date generale: genul, vârsta, vechimea în învățământ, tipul instituției de învățământ, mediul, unitatea teritorial-administrativă, numărul de elevi din instituție, rețelele sociale, funcția, disciplina/disciplinele predate, facilități de comunicare. Chestionarul pentru profesori mai include următoarele întrebări privitor la procesul de predare:

1. În ce măsură sunt reflectate în procesului de învățare următoarele aspecte:
 - Centrarea pe elev: diversificarea ofertelor de discipline, traiectoria individuală de formare în ritmul propriu etc.
 - Abordarea interdisciplinară și pluridisciplinară, care propune realizarea unor situații complexe,utilizând unitățile de conținut și competențele care se formează în cadrul unui grup de discipline școlare.

- Aplicarea strategiilor didactice active/interactive, valorificarea modalităților de învățare autonomă.
 - Corelarea cu procesele de globalizare, internaționalizare, europeanizare, tehnologizare etc.
 - Implicarea activă a elevilor în diferite activități.
 - Promovarea valorilor general umane.
2. Experiența în reflectarea aspectelor menționate.
 3. În ce măsură considerați că reflectarea acestor aspecte ar facilita eficientizarea demersului didactic la clasă.
 4. Ce dificultăți întâmpinați la reflectarea acestor aspecte în procesul didactic.
 5. Ce v-ar motiva să participați la activități de formare/dezvoltare a acestor experiențe.
 6. Ce experiențe în domeniul reflectării acestor aspecte ați putea propune altor colegi.

Chestionarul pentru elevi conține un număr mai redus de întrebări: în primul rând date generale (genul, vârsta, tipul de instituție de învățământ, mediul, unitatea teritorial-administrativă, facilități de comunicare) și întrebări ce se referă la aspectele reflectate în procesul de învățare a fizicii:

1. Centrarea pe elev: diversificarea ofertelor de discipline, traiectoria individuală de formare în ritmul propriu etc.
2. Abordarea interdisciplinară și pluridisciplinară, care propune realizarea unor situații complexe, utilizând unitățile de conținut și competențele care se formează în cadrul unui grup de discipline școlare.
3. Aplicarea strategiilor didactice active/interactive, valorificarea modalităților de învățare autonomă.
4. Corelarea cu procesele de globalizare, internaționalizare, europeanizare, tehnologizare etc.
5. Implicarea activă a elevilor în diferite activități.
6. Promovarea valorilor general umane.

Studiul experiențelor anterioare de analiză a procesului de învățare din învățământul general pentru disciplinele *Fizică, Chimie, Biologie, Geografie* a permis determinarea aspectelor reflectate în procesul de învățare a fizicii care urmează a fi evaluate.

La elaborarea instrumentelor de analiză a procesului de predare-învățare din învățământul general pentru disciplinele *Fizică, Chimie, Biologie, Geografie* (chestionarul pentru profesori și chestionarul pentru elevi) s-a ținut cont de următoarele aspecte:

1. Centrarea pe elev: diversificarea ofertelor de discipline, traiectoria individuală de formare în ritmul propriu etc.
2. Abordarea interdisciplinară și pluridisciplinară, care propune realizarea unor situații complexe, utilizând unitățile de conținut și competențele care se formează în cadrul unui grup de discipline școlare.
3. Aplicarea strategiilor didactice active/interactive, valorificarea modalităților de învățare autonomă.

4. Corelarea cu procesele de globalizare, internaționalizare, europenizare, tehnologizare etc.
5. Implicarea activă a elevilor în diferite activități.
6. Promovarea valorilor general umane.

Datele colectate cu ajutorul chestionarelor elaborate vor servi la formularea concluziilor privitor la măsura în care aceste aspecte sunt reflectate în procesul de predare-învățare atât din punctul de vedere al profesorilor, cât și cel al elevilor.

Bibliografie:

1. Evaluarea curriculumului școlar. Ghid metodologic. Nicolae Bucun, Vladimir Guțu, Adrian Ghicov [et al.]. Chișinău, Ed. „Lyceum”, 2017.
2. Evaluarea curriculumului național în învățământul general. Studiu. Chișinău, Institutul de Științe ale Educației (Tipogr. „Print-Caro”), 2018, pp. 433-441.

MOTIVAȚIA – FACTOR-CHEIE AL ÎNVĂȚĂRII ȘCOLARE EFICIENTE

Ina GRIGOR

dr., cerc. șt. superior,
Institutul de Științe ale Educației

Abstract: *The article addresses the issue of motivation for effective student learning. The paper defines concepts such as motivation, motivation for learning in the sense of various researchers; the factors that influence the motivation for learning are highlighted, experimental data are presented regarding the identification of the most important reasons which mobilize the contemporary student for the school activity.*

Introducere. În decurs de decenii ideea dezvoltării unor mecanisme de motivare a elevilor nu a apărut ca problemă pedagogică, sistemul autoritarist de educație a subminat acest aspect. Dreptul la educație din perspectivă individuală a fost ocultat de obligativitatea educației: toți copiii și tinerii au trebuit să dobândească *statutul de elev și acest statut reprezenta, în sine, motivul suficient care justifică implicarea activă în orice activitate școlară.*

Astăzi, a motiva elevul pentru a învăța devine dezideratul principal al cadrelor didactice, al părinților și al comunității în general. Rezultatele studiilor efectuate în țările europene (inclusiv în România, Republica Moldova), precum și rapoartele elaborate în contextul studiilor internaționale comparative PISA (*Trends in International Mathematics and Science Study*) și PIRLS (*Progress in International Ready Literacy Study*) evidențiază declinul motivației pentru învățare, precum și scăderea nivelului achizițiilor școlare în rândul elevilor.

T. Peetsma, la rândul său, a argumentat faptul că perspectiva temporală pe care elevii o au cu privire la propriul viitor în domeniul școlar a devenit mult mai puțin importantă decât reprezentarea pe care o au cu privire la alte domenii ale existenței, precum relațiile sociale sau petrecerea timpului liber [6]. În această optică, este rezonabil să presupunem că demersul privind declanșarea, stimularea motivației de învățare este și mai relevant în fața provocărilor precum: imperativul învățării de a educa elevii ca persoane autonome, capabile să învețe pe parcursul întregii vieți, de schimbările structurale în plan curricular, introducerea noilor tehnologii de informare și comunicație în procesul de predare/învățare, de o nouă relație a școlii cu comunitatea etc., astfel învățarea motivată la elevi se plasează în centrul preocupărilor profesorilor, managerilor școlari, cercetătorilor în domeniul educației, autorilor de curriculum, tuturor persoanelor interesate.

Concepții, opinii, percepții și atitudini privind rolul motivației în procesul de învățare

Datorită importanței sale, literatura de specialitate s-a focalizat mult privind impactul motivației asupra învățării. Specialiștii au încercat să identifice pârghiile prin care se declanșează motivația pentru învățare, dar și acele tehnici și strategii prin care adulții pot crește gradul de motivare a elevilor.

În literatura de specialitate se disting, de obicei, două categorii opuse ale motivației în învățării: *motivația intrinsecă* și *motivația extrinsecă*. Motivația intrinsecă își are sursa în însăși activitatea desfășurată și se satisface prin îndeplinirea acestei activități. Forma de bază a motivației intrinseci este curiozitatea și, îndeosebi, curiozitatea epistemică, ce exprimă *nevoia de a ști*. Activitatea de învățare motivată intrinsec este susținută de *o pasiune pentru un anumit domeniu, de plăcerea de a învăța*. Ea se realizează cu un efort de mobilizare relativ redus, antrenează sentimente de satisfacție, de mulțumire, de împlinire și conduce la o asimilare trainică și de durată a cunoștințelor.

Motivația extrinsecă constă în determinarea elevului să se implice, să depună efort și să obțină realizarea unor obiective pentru că aceasta va genera anumite *recompense care îi vor produce satisfacții*. Or, motivația extrinsecă poate fi atinsă cu factori exteriori ai activității de învățare care nu cauzează specificul activității desfășurate.

Ar fi iluzoriu să credem că putem ajunge la activități de învățare motivate exclusiv intrinsec. Acestea două modalități ale motivației se asociază, de regulă, în diferite proporții, predominând când una, când cealaltă. E.L. Deci (1991) și colaboratorii săi au situat motivația pe un continuum în care la o extremitate se află motivația extrinsecă, iar la cealaltă motivația intrinsecă.

O analiză a diferitelor categorii de motive legate direct de randamentul școlar ne oferă D. Ausubel și F. Robinson. Potrivit acestora, motivația realizărilor în mediul școlar ar avea trei componente: *impulsul cognitiv, trebuința afirmării puternice a eului, trebuința de afiliere*.

Impulsul cognitiv este centrat în jurul trebuinței de a cunoaște și a înțelege, a formula și rezolva probleme. *Trebuința afirmării puternice a eului* este orientată spre obținerea unui randament școlar ridicat pentru obținere a unui-

prestigiu, unei poziții în cadrul grupului școlar, în fața profesorilor, părinților. Trebuința de afiliere este orientată spre realizări care să-i asigure individului aprobarea din partea persoanelor importante (părinți, profesori) sau a unui grup de referință [Apud 9].

D. Ausubel și F. Robinson atrag atenția asupra următoarelor: toate cele trei componente condiționează comportamentul elevului în situații concrete; forța acestor componente variază în funcție de vârstă: trebuința de afiliere este mai pronunțată în perioada micii școlarități, când copiii tind să obțină rezultate bune pentru a-și mulțumi părinții și învățătorii și a nu pierde aprobarea lor. În perioada pubertății și adolescenței, trebuința de afiliere scade în intensitate, în același timp, este reorientată de la părinți spre colegi, locul ei ocupă trebuința afirmării puternice a eului, care rămâne dominantă în adolescență și pe parcursul activității profesionale. Impulsul cognitiv rămâne cel mai important factor al motivației învățării, fiind legat de tendințele înnăscute ale omului spre curiozitate, descoperire. Menținerea trează a acestui impuls și dezvoltarea lui pe parcursul școlarității depinde de măiestria profesorului și constituie un factor important al trăinicieii celor asimilate [*ibidem*].

Fiind în același cadru de idei, cercetătorul E. Albu definește în funcție de motive ale învățării trebuințe de bază, precum: trebuința de autorealizare, de afirmare prin succes școlar/parașcolar, impulsul curiozității; teama de pedeapsă sau de eșec; interese, opțiuni profesionale etc. [1].

Cercetătorii Ștefan Popenici și Ciprian Fartușnic identifică motivația ca un set de resorturi care ne determină să facem un anumit lucru, și exprimă următoarea idee: *în context școlar, motivația nu este altceva decât procesul care conduce, ghidează și menține un anumit comportament dezirabil statutului de elev: participarea la ore, implicarea în activitățile de învățare din clasă și de acasă, rezolvarea cu succes a sarcinilor etc. Fără motivație, de orice tip, o persoană nu se angajează (sau nu ajunge să se angajeze) în efectuarea unei acțiuni. Această simplă sintagmă conține în sine unul dintre cele mai importante aspecte ale învățării: pentru a avea succes în școală, dar mai ales pentru a asigura eficiența învățării, este necesar să existe un nivel optim de motivație pentru angajarea în respectivul tip de activități* [8]. Or, un această elev care acceptă să rezolve o sarcină de învățare și care perseverează în finalizarea ei este un elev motivat.

În această optică, este rezonabil să ne referim la concepția autorului canadian Rolland Viau privind motivația, care scrie: *„motivația în context școlar este o stare dinamică ce își are originea în percepțiile elevului asupra lui însuși și asupra mediului, care îl incită să aleagă o activitate, să se angajeze și să persevereze în îndeplinirea acesteia pentru atingerea unui scop”* [10].

Exprimat mai simplu, Rolland Viau evidențiază că motivația este un fenomen dinamic, care se schimbă constant, motivația presupune interacțiunea dintre percepțiile elevului, comportamentele acestuia și mediu, motivația presupune atingerea unui scop, tot în această definiție, autorul distinge două categorii de factori care afectează motivația de învățare în direcția pozitivă și cea negativă: factorii interni sau individuali ai învățării, anume cei care țin de elev, (dinamica motivației) și factorii externi (activitatea pedagogică, evaluarea,

caracteristici ale profesorului, sistemul de recompense și pedepse și climatul clasei, etc.). Relevăm, că autorul prin această înțelegere a motivației vede în dimensiunea subiectivă a acesteia elementul fundamental, *factorii de context sau factorii externi fiind în întregime subordonați celor individuali*. Argumentul principal pentru această opțiune este acela că, de cele mai multe ori, elevii răspund în mod diferit în situații similare și că un lucru (*de exemplu*, o remarcă, un comentariu critic al unui coleg sau profesor) poate stimula, sau, dimpotrivă, poate avea un efect negativ, demotivant.

Fără a ignora importanța familiei, școlii sau societății, Rolland Viau își focalizează atenția asupra modului în care elevii răspund contextului determinat. Autorul consideră *contextul* ca fiind cadrul/reperul de la care trebuie să pornească analiza oricărui proces motivațional, alături de *percepțiile elevului despre sine și despre mediul* în care sunt realizate activitățile de învățare [8].

Cu privire la percepțiile elevului (dinamica motivației) autorul identifică trei arii deosebit de importante: *percepțiile elevului referitoare la valoarea activității* în care se angajează un elev, *la competența* de a realiza o activitate și *sentimentul de control* pe care acesta îl are asupra respectivei situații de învățare. Totalitatea acestor factori și arii este redată prin *Modelul dinamicii motivaționale în context școlar* (Figura 1).

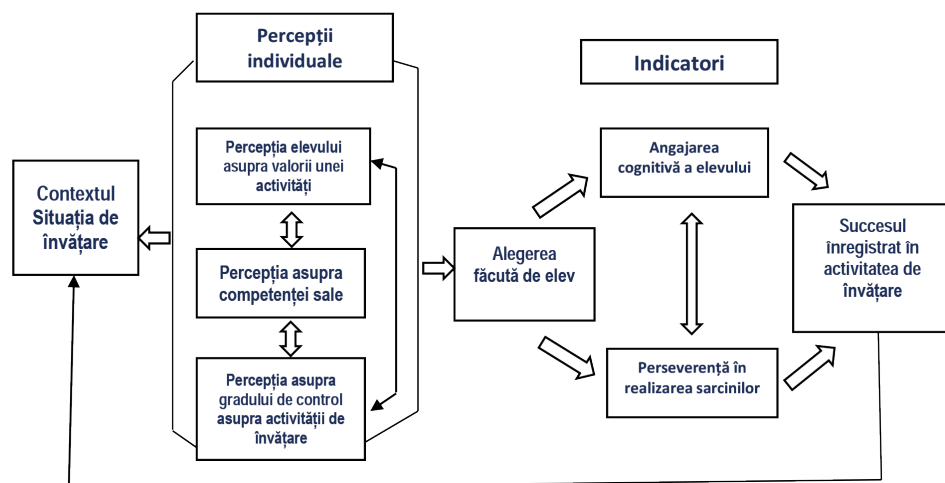


Fig. 1. Modelul dinamicii motivaționale în context școlar a lui R. Viau

Observăm în acest model că **în măsura în care percepțiile elevului îl vor conduce sau nu la o stare specifică, pe care o numim motivație, un elev va alege să se dedice activității respective sau, dimpotrivă, va încerca să o evite**. Or, motivația școlară depinde de modul în care elevul consideră această activitate ca fiind *relevantă*, de măsura în care *se consideră competent* să o realizeze și de percepția sa asupra *gradului de libertate pe care o are în alegerea modalităților și mijloacelor de a o îndeplini*.

În modelul lui R. Viau decizia elevului de a realiza activitățile determină în egală măsură angajarea propriu-zisă (cognitivă) și perseverența cu care acestea sunt realizate. Un alt indicator al motivației este reprezentat de succesul în atingerea obiectivului, fiind un rezultat a angajării, perseverenței, a competenței, capacității proprii a elevului [Apud 8].

Aplicabilitatea modelului lui R. Viau se exprimă prin faptul că actorii implicați în activitatea de învățare au posibilitatea de a influența dinamic pozitivă a motivației de învățare ținând cont de unele condiții importante, observate de autor.

- *Componenta contextuală* este reprezentată în egală măsură de activitățile de învățare și de disciplinele școlare/conținuturile în cadrul cărora sunt organizate aceste activități. Astfel, putem întâlni situații în care un elev este motivat să participe la o activitate de grup, la un joc de rol, chiar dacă are o motivație scăzută pentru studiul unei anumite discipline. De asemenea, este posibil să ne confruntăm cu situații în care un elev este puțin motivat să realizeze un mini proiect de cercetare în echipă cu un coleg, chiar dacă este motivat să învețe la disciplina respectivă.
- Analiza nivelului de motivație trebuie să țină cont de întreg *ansamblul de factori de influență asupra percepțiilor unui elev*, inclusiv factorii care nu sunt specifici activității didactice propriu-zise. Viau indică numeroase exemple care sprijină această idee: relațiile cu un cadru didactic, cu unii colegi, responsabilitățile și relațiile în familia etc. Toate acestea determină elevii să perceapă într-un mod specific atât relevanța unei activități, cât și să-și formeze un anumit nivel de încredere în capacitățile proprii.
- *Rezultatele școlare sunt o rezultată a motivației*, astfel încât cu cât un elev este mai motivat cu atât performanța sa școlară este mai bună. În același timp modelul lui Viau subliniază și rolul performanței în menținerea și creșterea nivelului de motivație: succesul școlar poate influența pozitiv percepțiile elevului cu privire la propriile capacități și determină angajarea în activități de învățare similare în viitor. Succesul și celebrarea acestuia, încurajarea constantă a reușitelor din partea părintelui sau cadrului didactic poate conduce la emoții pozitive precum mândria, bucuria, liniștea și poate schimba percepțiile elevilor cu privire la controlabilitatea sau caracterul ireversibil al unui anumit factor [*ibidem*].

Modelul lui R. Viau este convergent cu cel dezvoltat de Bernard Weiner (1992), unul dintre cei mai cunoscuți teoreticieni ai motivației în context școlar. Pentru B. Weiner, dinamica motivațională își are originea în modul subiectiv în care elevii explică succesul sau insuccesul în rezolvarea unei sarcini școlare. Elevii invocă cu predilecție cauze care sunt lor specifice (abilitățile, capacitățile proprii, efortul depus etc.) sau cauze externe, mai mult sau mai puțin controlabile (dificultatea unei sarcini, sprijinul oferit de ceilalți, șansa etc.).

Pentru Weiner cea mai mare provocare pentru un cadru didactic este reprezentată de acei elevi care consideră că lipsa de succes în rezolvarea unei sarcini este cauzată de caracteristicile proprii, este în afara propriului control și nu poate fi schimbat. Auto-etichetarea de elevi cum ar fi „nu sunt bun la matematică” va funcționa ca o profeție ce se auto-împlinește, afectând încrederea de sine și generând sentimente negative precum descurajarea, renunțarea, tristețea, furia sau rușinea. Eșecurile repetate vor diminua intensitatea acestor sentimente, însă, cu siguranță, vor avea un impact negativ profund asupra nivelului de motivație de a participa la activități de învățare [*ibidem*].

Autoarea Natalie Rathvon (1996) identifică o serie de comportamente ale elevilor tuturor treptelor de școlarizare ce pot indica un grad mai scăzut de motivație în context școlar, acestea sunt îndeosebi de alarmante fiind observate concomitent. Pentru elevii din gimnaziu și liceu cercetătoarea a fixat următoarele comportamente critice:

- Interpretează foarte ușor sugestiile, sfaturile sau observațiile celor din jur ca și critici.
- Exprimă o sensibilitate exagerată cu privire la propriile sentimente dar îi lipsește empatia pentru sentimentele celorlalți.
- Adoptă o atitudine detașată, de nepăsare, cu privire la rezultatele școlare.
- Stabilește ușor relații de prietenie cu ceilalți colegi care au rezultate școlare slabe sau comunică cu ei mult mai des decât cu ceilalți colegi.
- Își ascunde opiniile și trăirile cu privire la experiențele școlare în discuțiile cu membrii familiei
- Etichetează profesorii ca fiind nedrepti, răi și chiar limitați.
- Devine extrem de selectiv în efortul pe care îl depune, dedicându-și energia pentru una-două discipline sau activități extra-curriculare și fiind total dezinteresat de celelalte.
- Adesea este incapabil să își organizeze timpul și să-l facă atractiv pentru sine, declarându-se frecvent plictisit, atât la școală cât și acasă.
- Deseori se plânge de faptul că alți membri ai familiei primesc mai multă atenție decât el.
- Învinovățește ușor pe alții pentru propriile probleme, găsește „confirmări” pentru respingerea activităților școlare în orice insucces înregistrat la școală.
- Are o idee foarte confuză cu privire la utilitatea absolvirii nivelului de învățământ respectiv cât și, în general, cu privire la propriul parcurs școlar și profesional viitor.
- Își exprimă explicit dorința de a fi „în media clasei” și dezaproabă eforturile celor care se luptă pentru a fi printre cei mai buni din clasă [*ibidem*].

Există o multitudine de cauze care pot să afecteze nivelul de motivație al unui elev, însă cunoașterea modului în care aceste cauze sunt percepute de către respectivul elev reprezintă cheia înțelegerii mecanismelor care au declanșat această stare de fapt.

Factorii de influență ai motivației de învățare

Relația dintre motivație și rezultatele școlare nu este una de ordin cauza-efect. Însă este aproape comun faptul că, în cazul unui elev demotivat se manifestă un complex de consecințe negative în planul învățării, la fel cum scăderea randamentului școlar poate fi influențată de un complex de factori de natură individuală, școlară, familială sau socială.

Dorința elevului de a depune un efort în scopul achiziționării de noi cunoștințe, formării unor priceperi și deprinderi este produsul mai multor factori cu acțiune conjugată; fapt, ce reflectă ideea că motivația învățării se subsumează sensului general al conceptului de motivație și se referă la totalitatea factorilor care îl mobilizează pe elev. În mod tradițional sunt discutate trei categorii de factori sau surse principale ale motivației:

- individuali (*de exemplu*, capacitatea unui elev de a se automotiva);
- familiali (*de exemplu*, capacitatea membrilor familiei de a influența nivelul de motivație al unui copil);
- școlari (*de exemplu*, capacitatea actorilor din spațiul școlar de a influența nivelul de motivație al unui elev).

Factorii individuali: deseori asociem lipsa de motivație a unui elev pentru activitățile școlare cu stările lui negative precum: frustrarea, descurajarea, frica/anxietatea, dezamăgirea. Totodată cele mai importante aspecte individuale ce determină motivația pentru învățare putem deduce urmărind sugestiile lui Rolland Viau și Bernard Weiner, aceste sunt legate de:

- ✓ *percepția de sine a elevului* (generală, specifică);
- ✓ *percepția valorii unei activități* (scopuri, perspectivă de viitor);
- ✓ *percepția competenței proprii în realizarea cu succes a unei activități;*
- ✓ *percepția controlului deținut în realizarea unei activități:* atribuirea unor cauze (de exemplu, factori interni precum talentul, capacitățile intelectuale, efortul depus sau factori externi precum percepția cadrului didactic, programa școlară etc.).

Factorii familiali privind motivația învățării a elevului nu pot fi subestimate. Părinții au un rol deosebit în identificarea primelor semne ale lipsei de motivație, dar din păcate ignoră uneori faptul că deficitul motivațional al copiilor nu poate fi ameliorat exclusiv prin intervențiile din școală, cât și faptul că este nevoie de o intervenție concertată a mai multor actori. În acest context apelez la poziția lui N. Rathvon privind rolul părinților în succesul copilului. Autoarea scrie: orice copil care nu este suficient de norocos pentru a avea părinți care oferă sprijin și care joacă un rol activ în dezvoltarea sa *ratează șansa de a-și dezvolta fundamentul de securitate, de a-și construi o imagine pozitivă despre sine și despre ceilalți*. N. Rathvon (1996) indică faptul că astăzi mulți dintre părinți sunt copii care au fost privați de acest fundament și care, la rândul lor, au dificultăți în a-l cultiva copiilor lor. Astfel, când acești copii ajung în mediul școlar, ei vor fi influențați de percepțiile lor în relațiile cu profesorii și colegii. Spre deosebire de cei care au un fundament de securitate, aceștia vor avea tendința naturală de a fi critici, sceptici, reținuți în relațiile cu ceilalți și mai puțin

deschiși în a învăța. Primind mai puține semnale pozitive de la ceilalți, copiii fără un fundament de securitate vor fi în mod implicit mai puțin încrezători în sine și mai puțin motivați de a rezolva sarcinile pe care le primesc [Apud 8].

Factorii școlari: Una dintre cele mai dificile sarcini a profesorului este de a dirija motivația elevilor pentru activitățile de învățare. Orice profesor care dorește stimularea motivației elevilor pentru activitatea de învățare trebuie să înceapă prin a-și analiza și autoevalua propria motivație, precum și modul în care își desfășoară activitățile de predare-învățare-evaluare. Deseori profesorii care au obișnuința de a impune un ritm riguros de învățare, de a da sarcini similare, cu termene precise tuturor elevilor, așteaptă un răspuns-standard din partea lor. Deși direcția în care profesorii sunt evaluați, atât de către părinții elevilor, cât și de către sistemul de învățământ: succesul la examenele sau testările naționale, poate explica acest fenomen. Focalizarea efortului la clasă într-o proporție covârșitoare asupra conținuturilor reduce sprijinul profesorului în activități de învățare a elevilor la unul de natură cognitivă și, uneori, tehnică, astfel se pierde dimensiunea socio-afectivă și, odată cu ea, dimensiunea motivațională: devine primordial ca o lecție să asigure succesul și profesorului și a elevului. În felul acesta dispare șansa răspunsurilor creative (inclusiv celor greșite sau incorecte) și, odată cu ea, personalizarea învățării. A preda înseamnă din ce în ce mai mult astăzi a oferi sprijin, a media, a asista, a ghida printr-o anumită disciplină didactică [Apud 8].

Rolland Viau, în acest sens, oferă o serie de sugestii pentru ca activitățile de predare să fie motivante și să-i intereseze pe elevi [10]:

- ✓ începeți predarea printr-o anecdotă, o istorioară insolită legată de teoria ce urmează a fi predată sau printr-o problemă de soluționat;
- ✓ chestionați elevii asupra cunoștințelor lor anterioare în legătură cu fenomenul ori teoria ce urmează a fi explicate;
- ✓ prezentați planul cursului sub formă de întrebări (acest mod de a prezenta materia îi obligă pe elevi să-și focalizeze atenția asupra aspectelor importante și să caute să afle răspunsurile la întrebările puse);
- ✓ organizați cunoștințele sub formă de scheme, care permit evidențierea legăturilor dintre concepte;
- ✓ dați exemple care să îi intereseze pe elevi;
- ✓ utilizați analogiile (astfel îi determinăm pe elevi să stabilească legături între un domeniu pe care îl cunosc bine și altul nou).

Un alt factor motivațional puternic în activitatea didactică îi revine curriculumului: „Un curriculum care îl plasează pe elev în rol central în procesul de învățare, îl instruieste pe acesta să selecteze și să abordeze activitățile și materialele cu care lucrează (individualizare), facilitează decizia elevilor să-și asume responsabilități și să se ajute reciproc (interacțiune); un astfel de curriculum combină materii simbolizate și simbolizante, astfel încât elevul să poată sintetiza în mod eficient structurile învățate (integrare)” [4].

În cercetările sale, A. Băban susține că motivația pentru învățare rezultă dintr-un complex de factori, și indică, pe lângă celor sugerate mai sus, *factorii sociali și culturali* [Apud 10].

Cercetătorii Hofer și Peetsma sunt de părere că o serie de variabile relevante pentru adaptarea elevilor la sarcinile școlarității (*de exemplu*: evaluările pe care elevii le fac cu privire la învățare și școală, imaginea de sine, anxietatea pe care o resimt în legătură cu școala, perspectiva pe care o au cu privire la propriul lor viitor sau investițiile pe care le fac în domeniul școlar) sunt conectate cu valorile culturale și credințele care domină societatea [3]. În aceeași direcție a influenței pe care contextul cultural o are asupra atitudinii elevilor față de școală și învățare, se înscrie și părerea exprimată de M. Boekaerts, potrivit căruia contextul social și cultural în care elevii sunt socializați le influențează scopurile de viață și comportamentele. Un exemplu elocvent pentru impactul pe care îl au diferențele culturale este reprezentat de timpul pe care elevii îl investesc în studiul pentru diferite discipline școlare. Elevii din societățile situate în Asia de Est (China, Coreea de Sud, Japonia), care sunt foarte competitive, tind să-și petreacă timpul rezolvând sarcinile pentru școală, în Europa, elevii de liceu preferă să-și umple timpul liber cu activități recreative [2].

O analiză detaliată a factorilor culturali și sociali privind motivația învățării a fost realizată de cercetătorii S. Popenici și C. Fartușnic în baza studiului „Motivația învățării și reușita socială” [8].

În contextul acestei cercetări s-a constatat că primul loc în ierarhia modelelor de succes în viață s-a corelat cu opinia majorității tinerilor investigați cu privire la rolul redus pe care învățarea și reușita școlară îl aveau pentru atingerea succesului personal. Autorii argumentează rolul negativ pe care modelele sociale și presiunile culturale transmise mai ales prin mass-media îl au în raport cu motivația pentru școală în rândul elevilor din România. Prezentarea insistentă în mass-media a unor personaje agramate sau semianalfabete, care au dobândit notorietate, resurse financiare sau putere politică fără prea multă educație, contribuie la erodarea constantă a motivației pentru școală în rândul adolescenților români. În spațiul public românesc, educația este prezentată doar accidental ca fiind calea spre succesul personal și socioprofesional [*ibidem*].

Or, motivația în context școlar poate fi înțeleasă în mod adecvat numai atunci când nu o legăm doar de obiectul învățării, ci și de condițiile în cadrul cărora se realizează învățarea și de percepțiile pe care elevul le are cu privire la o anumită activitate didactică. Toți specialiștii și practicienii sunt unanim de acord asupra faptului că nu putem vorbi de un singur tip de motivație pentru învățare, ci, de regulă, învățarea școlară și nonșcolară se desfășoară sub influența și controlul unor seturi complexe de motive, ale unei ierarhii niciodată statice, ale unui sistem motivațional deschis, care provoacă, susține, intensifică sau, dimpotrivă, blochează, diminuează ori întrerupe învățarea [5].

Validarea sistemului de condiții, factorii și mijloace de declanșarea, stimularea motivației de învățare

Fiind condusă de ideea că școala, familia, societatea și caracteristicile personale, individuale ale elevului determină motivația învățării, ne-am propus să realizăm o cercetare privind identificarea celor mai importante motive, care

mobilizează elevul pentru activitatea școlară. Cercetarea a avut drept categorii de subiecți cadre didactice, elevi, părinți și a prevăzut aplicarea chestionarelor de motivație, metodele statistice de prelucrare a datelor.

Din analiza datelor se observă că o mare parte de elevi (79%), cadre didactice (58%) și părinți (68%) apreciază *tendința de a avea o carieră de succes* ca factorul motivațional important pentru învățare. Asemenea, putem aprecia că pentru respondenți *plăcerea simțită de procesul de învățare* prezintă un motiv important pentru stimularea motivației, acesta a fost valorificat de 51% de elevi, 46% de cadre didactice și 57% de părinți (*Figura 2*). Este semnificativ faptul că au fost apreciate la maximum motive ce țin de tendințele, plăcerile personale ale elevului, fiind determinate în literatura de specialitate, în funcție de motive intrinseci, acestea obțin o valorificare majoră privind eficiența învățării.

Continuând analiza, am remarcat un decalaj de opinii ale diferitor categorii de subiecți privind:

- intenția profesorului de a motiva elevul (elevi – 25%, cadre didactice – 48%, părinți – 47%);
- prezența la elevi a unui interes față de obiect de studiu (elevi – 64%, cadre didactice – 17%, părinți – 29%);
- tendința profesorului de a explica pe înțelesul elevilor (elevi – 25%, cadre didactice – 21%, părinți – 54%);
- utilitatea și aplicabilitatea cunoștințelor în viitor (elevi – 47%, cadre didactice – 33%, părinți – 21%).

Problema care apare din aceste răspunsuri este foarte importantă și evidențiază faptul că din păcate, nici părinții, nici profesorii care înțeleg responsabilitate care le revine în motivarea învățării nu reușesc să înțeleagă prioritățile de învățare tinerilor/copiilor, nu știu cum să aleagă și să utilizeze instrumentele adecvate pentru a le motiva. Ghidați numai de bunele intenții, acțiunile ajung astfel să aibă, de multe ori, efectele zero sau chiar opuse.

Sondajul respectiv a scos la iveală un fapt, care prezintă pentru noi un interes, și anume, un șir de motive, fiind importante în opinia cercetătorilor în domeniul, au obținut un scor de evaluare redus în rândul respondenților. Printre aceste se numără, spre exemplu: *realizarea de profesor a unei evaluări corecte; claritatea sarcinilor de învățare; fapt că profesorul este un model pentru elevi; are un stil de predare atractiv; note bune pentru învățare* (*Figura 2*). Astfel, putem să menționăm ideea expusă anterior privind fluctuațiile motivației pentru activitatea școlară, sistem motivațional nu este static ci deschis și dinamic, și fiecare nouă generație de tineri valorifică acelea motive care sunt rezonabile și actuale pentru ei.

Familia exercită o influență deosebit de adâncă asupra copiilor – fapt care nu cere contestații, dar a fost provocător în actualul context socio-demografic al Republicii Moldova să urmărim, cum părinții și alți membrii ai familiei influențează motivația.

Din *Figura 3*, care prezintă, în varianta sistematizată, opiniile elevilor, profesorilor și părinților putem observă următoarele: o bună parte de respondenți (elevi – 50%, cadre didactice – 50%, părinți – 57%) sunt de comun acord privind

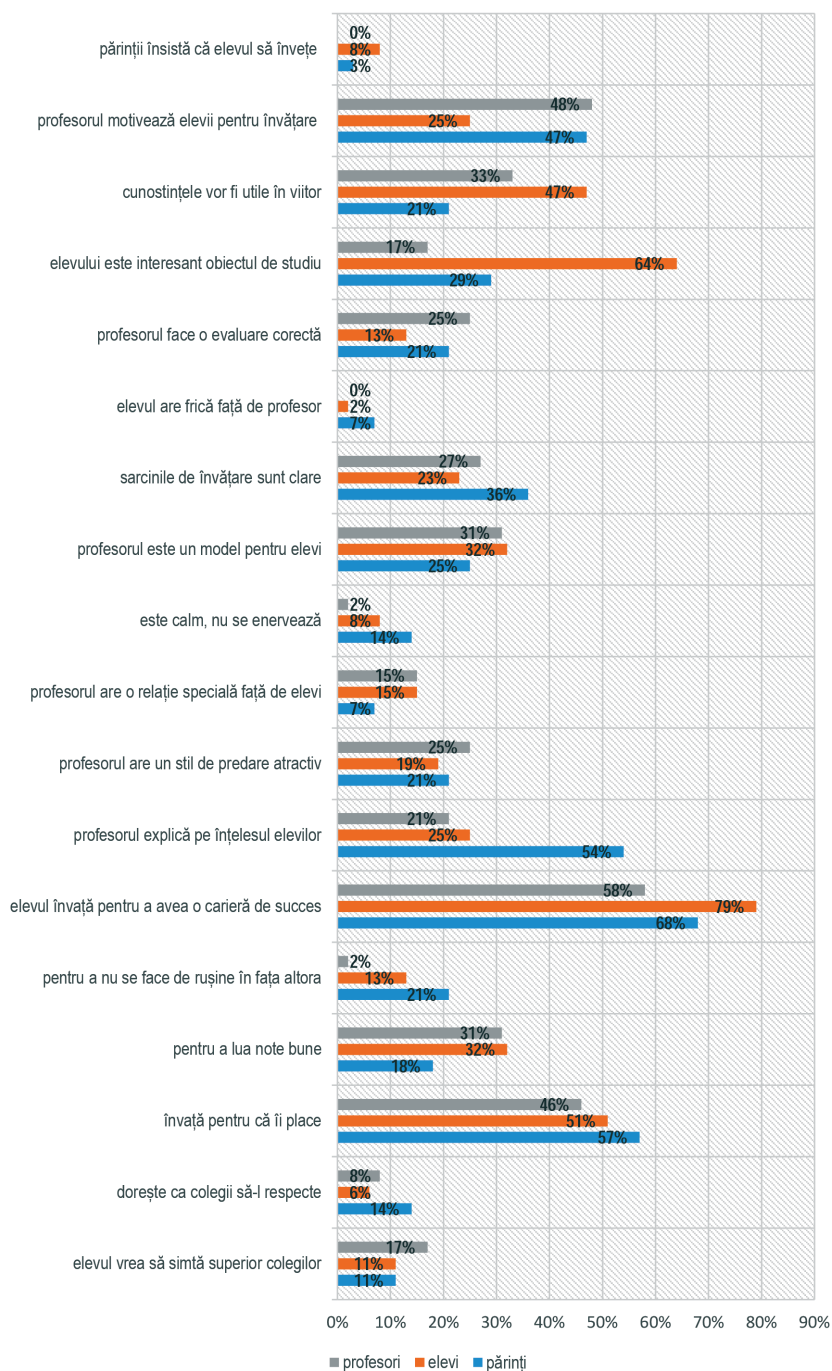


Fig. 2. Motive principale de învățare ale elevilor

importanța aprecierilor și laudelor părinților pentru dezvoltarea motivației la elevi; un alt aspect, care a fost apreciat de majoritatea subiecților reflectă problema discuțiilor în cadrul familiei, din *Figura 3* putem observa că 50% de elevi și părinții, precum și 57% de cadre didactice au identificat ca fiind important faptul că părintele discută cu copilul său probleme cu care acesta se confruntă în viața școlară.

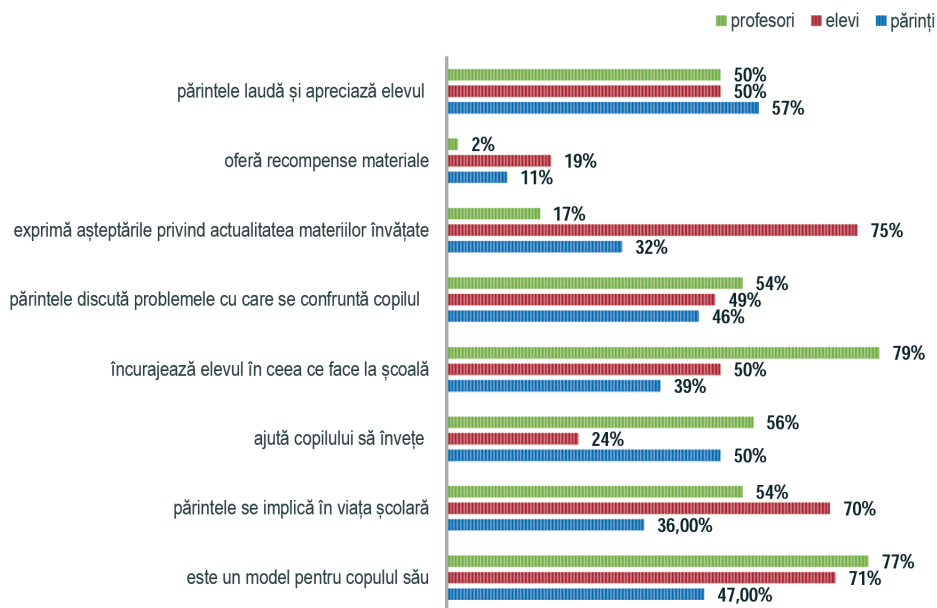


Fig. 3. Rolul familiei în motivația învățării

Multe întrebări au provocat răspunsurile cu privire la opțiunea *părintele ajută elevul în procesul de învățare*, deoarece 56% dintre cadrele didactice și 50% dintre părinții sunt de părere că familia ajută elevul în procesul de învățare, și numai 24% dintre elevi împărtășesc această opinie. Ce a influențat decalajul respectiv: comunicare schimonosită între cei trei parteneri al procesului educativ, ne cunoașterea mediului familial al copilului, nivelului de implicare al părinților în educație, supraestimarea din partea părinților și în același timp subestimarea aportului părinților în procesul de învățare din partea copiilor, pentru noi întrebarea rămâne deschisă.

Un procent foarte mare de elevi (75%) consideră că părinții lor au așteptări privind actualitatea și utilitatea materiilor care se învață la școală. În schimb, doar 17% dintre profesori și 32% dintre părinți au apreciat această opțiune. Lipsa de corelație poate fi explicată prin teama părinților de a nu influența procesul de decizie și evaluare. Însă, profesorul trebuie să cunoască aceste așteptări și să se asigure că părinții cunosc programul și scopul învățării, pentru a evita posibile conflicte de interese.

Referindu-se la factorii slab motivatori precum recompensele, putem observa că acestea nu sunt folosite de părinți decât în proporții mici (11%), nu sunt apreciate nici de profesori, nici de elevi în bună parte. Fapt este trist, deoarece recompense pot încuraja creativitatea și plăcerea studiului, pot orienta elevii în obținerea unor comportamente dezirabile, dacă ele sunt aplicate corespunzător.

Un interes au provocat opiniile respondenților privind valorificarea modelului educațional oferit de familie, putem constata că 71% de elevi, 77% de cadre didactice și doar 47% de părinți au apreciat aceasta opțiune ca fiind importantă. Apare întrebarea: oare 53% de părinți nu consideră că este important să fii model pentru copiii săi, sau sunt prea modești de a se expune în postura dată?

În aceeași ordine de idei pot fi analizate opiniile oferite privind opțiunea: *părintele încurajează copilul în ceea ce el face la școală*, 79% de elevi, 59% de cadre didactice și doar 39% de părinți sunt de părere că părintele încurajează copilul în activitățile școlare. Concluzia care apare este următoarea: părinții sau nu recunosc însemnătatea sa pentru copii, sau nu cunosc cum se manifestă copiii la școală.

Implicarea părinților în viața școlară este un alt factor privind motivarea pentru învățare, care merită a fi discutat. Putem observa un decalaj de opinii oferite de respondenți (elevi – 70%, cadre didactice – 54%, părinți – 36%). Este interesant să comparăm datele respective cu cele obținute, privind implicarea părinților în activitățile conduse de Comitetul părintesc, și dacă aceasta motivează elevii în activitatea școlară. Din *Figura 4*, putem observa că 51% din părinți nu consideră implicarea sa ca fiind motivatoare pentru elevi și doar 32% au părerea inversă.

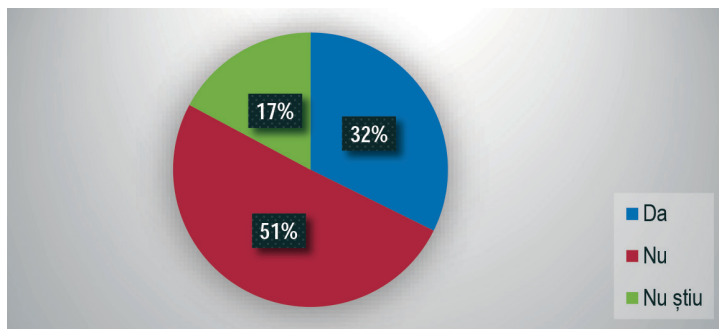


Fig. 4. Impactul implicării părinților asupra motivației pentru învățare

Exprimând poziția proprie, părinții au adus și argumente, care pot fi urmărite din tabel care urmează. Acestea argumentează explică procentajul mic oferit de părinți privind implicarea lor în viața școlară.

Tabelul 1. Cum implicarea părinților influențează motivația copiilor

Argumente pentru răspunsul <i>Da</i>	Argumente pentru răspunsul <i>Nu</i>	Argumente pentru răspuns <i>Nu știu</i>
<p>Se menține un echilibru între școala, profesor, părinte, elev. Implicarea contează. Pentru copil este important să cunoască și să înțeleagă că părintelui îi pasă de el și viața lui la școală. Părintele trebuie întotdeauna să fie prezent în viața școlii, să existe un parteneriat tenace. Ajutând școală se creează condiții pentru un proces educațional bun. Prin implicarea părinții stabilesc relații cu profesorii. Când părintele participă în acțiunile propuse de Comitetul părintesc, el mai serios se implică în proces de învățare a copilului. Când părintele cunoaște viața școlară poate să vină cu propuneri privind unele activități extrașcolare.</p>	<p>Părinții au alte metode de motivare, ci nu prin faptul că se participă în Comitetul părintesc sau activitățile realizate de acesta. Reușita copilului nu trebuie să depindă de participarea părintelui în viața clasei, școlii. Părinții trebuie să cunoască situația școlară a copilului și fără mare implicare. Activitatea părintelui în școală nu are nimic cu succesele copilului. Copilul nu trebuie să cunoască despre activitatea părintelui în Comitetul părintesc. Comitetul părintesc nu se implică în activități educaționale. Nu fac parte din Comitet, dar aceasta nu îl împiedică pe copilul meu să învețe bine. Nu văd nici o legătură între învățatura și implicarea părintelui.</p>	<p>De regulă, deși nu trebuie să fie așa, copii părinții cărora fac parte din Comitetul părintesc sunt mai protejați, li se fac mai multe recompense decât celorlalți elevi.</p>

Școala, ca mediu ce determină succesul elevului, este situată direct după familie, dar influența profesorului asupra elevului în unele cazuri este determinantă. Astfel, opiniile cadrelor didactice privind rolul lor în motivarea elevilor pentru învățare au o valoare indiscutabilă în cercetarea întreprinsă. Analizând rezultate obținute conchidem că profesorii sunt conștienți privind rolul său asupra elevilor și personal se implică în dezvoltarea motivației pentru învățare eficientă (*Figura 5*).

În scopul stimulării motivației la elevi cadrele didactice întreprind următoarele: aplică metodei *problematizare* în procesul de predare (31%); practică orele atractive și antrenante (67%); aplică abordarea practic – aplicativă în realizarea lecțiilor (42%); creează atmosfera favorabilă în timpul orelor (46%); sistematic oferă recompense și încurajări (21%); acordată importanța exprimării originale a opiniilor personale ale elevilor (33%); organizează activitățile de învățare în echipe/grupe de elevi (25%); aplică abordarea interdisciplinară a problemelor de învățare (64%) (*Figura 6*).

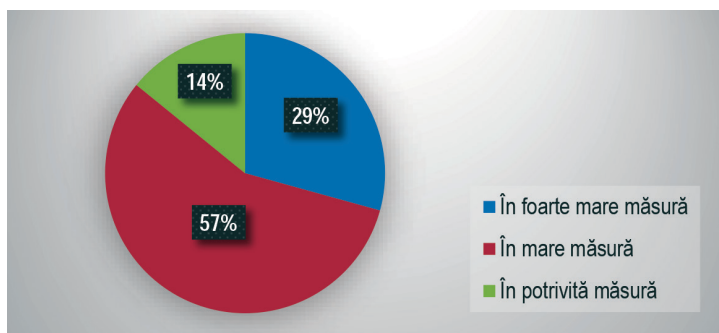


Fig. 5. Cum se implică profesorii în dezvoltarea motivației pentru învățare

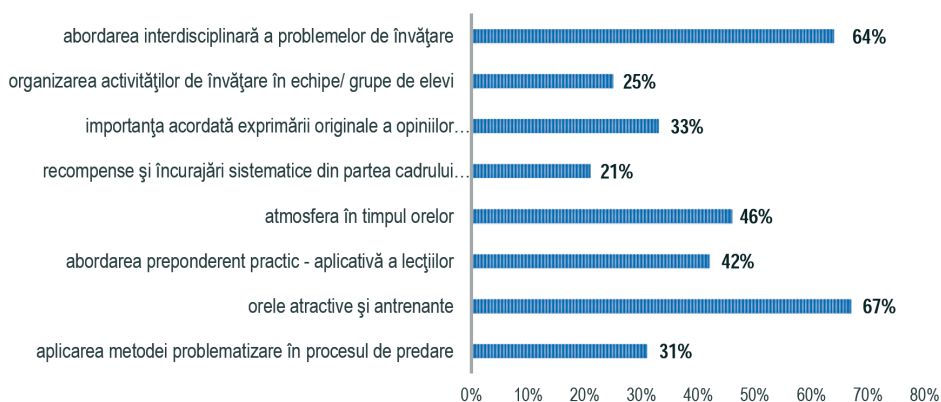


Fig. 6. Opinia profesorilor: factorii ce îl ajută pe elev să fie mai motivat pentru învățare

Practica educațională indică faptul că, activitatea de învățare este una plurimotivată, fiind susținută de un ansamblu de motive de diferită natură, precum: înțelegerea nevoilor personale ale elevilor și a obiectivelor lor de învățare; modul interesant, atractiv de predare a obiectelor de studiu, cu un suport practic, aplicativ; accentul pus pe calitatea informațiilor în actul de predare, și nu pe cantitatea conținuturilor; gradul de informare a părinților asupra fenomenului educațional; atitudinea părinților privind învățarea și organizarea unui climat de studiu adecvat; identificarea familiei ca mediului care determină succesul în viața copiilor, iar școlii ca unui ce poate oferi o carieră de succes pentru elevi.

Concluzii și generalizări

Motivația nu este o trăsătură stabilă a unei persoane, ci reprezintă un fenomen dinamic și multidimensional, care nu poate fi conceptualizat într-o manieră strict cantitativă, potrivit căreia elevii se diferențiază prin nivelul motivației pentru învățare și succes; elevii pot fi motivați să învețe în multiple feluri, importantă fiind înțelegere a mecanismelor și a factorilor ce condiționează motivația pentru realizare în domeniul școlar.

Motivația elevilor pentru activitatea școlară poate varia foarte mult, în funcție de situații sau contexte de învățare și cele socio-emoționale ce apar în activitatea instructiv-educativă, aceasta specifică faptul că motivația este sensibilă în raport cu diferențele ce apar între contextele în care are loc învățarea și poate să se schimbe în timp.

Motivația elevilor este influențată nu doar de caracteristicile sociale, de personalitate, culturale sau de caracteristicile ce delimitează mediul de învățare din clasă ci și de eforturile elevilor orientate către reglarea propriilor motive de învățare; aceste eforturi mediază relațiile dintre caracteristicile individuale și cele contextuale, respectiv indicatorii succesului în domeniul școlar; cu alte cuvinte, credințele pe care elevii le au despre propria lor motivație și învățare mediază angajamentul în activitatea școlară și succesul subsecvent.

Școala și familia contemporană se confruntă cu noi provocări în domeniul motivării elevilor pentru succesul în plan educațional și al dorinței acestora de a urma un traseu educațional solid, care să-i echipeze cu un set de competențe necesar pentru o viață sănătoasă și productivă.

Determinarea caracteristicilor individuale ale elevilor, precum și a variabilelor familiale, de mediu educațional, trebuie să reprezinte o prioritate pentru cercetătorii din domeniul științelor educației, precum și pentru principalii actori care participă la procesul educațional (manageri ai instituțiilor de învățământ, cadre didactice, specialiști în domeniul asistenței psiho-pedagogice).

Bibliografie:

1. Albu E. Psihologia educației. Cluj-Napoca, Napoca Star, 2009.
2. Boekaerts M. Adolescents in Dutch culture: A self-regulation perspective. In: Pajares F., Urdan T. (Eds.), *Adolescents and Education: International Perspectives on Adolescence and Education* (Vol. III). Greenwich, CT: Information Age Publishing, 2003, pp. 101-124.
3. Hofer M., Peetsma T. Societal values and school motivation. Students' goals in different life domains. In: *European Journal of Psychology of Education*, 2005, vol. 20, nr. 3, pp. 203-208.
4. Moffett J., Wagner B.J. *Student-centered language arts. K-12*, Editura HEINEMANN, 1992.
5. Neacșu I. *Metode și tehnici de învățare eficientă. Fundamente și practici de succes*. Iași, Polirom, 2015.
6. Peetsma T. Decline in Pupils' Motivation During Secondary Education. Paper presented at the 7th Biennial Meeting of the European Association for Research on Learning and Instruction, Athens, Greece, 1997, August.
7. Popenici Ș. (coord.) *Motivația învățării și reușita socială*. București, Institutul de Științe ale Educației, 2005. [citat 27.07.2020]. Disponibil: www.forum.portal.edu.ro
8. Popenici Ș., Fartușnic C. *Motivația pentru învățare. De ce ar trebui să le pese copiilor de ea și ce putem face pentru asta*. București, Didactica Publishing House, 2009.
9. Sălăvăstru D. *Psihologia educației*. Iași, Polirom, 2004.
10. Viau R. *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles, De Boek&Larcier (2 ed.), 1997.

IMPACTUL EVALUĂRII ÎN PROCESUL EDUCAȚIONAL DIN FRANȚA

Ionela HÎNCU

dr., cerc. șt.,

Universitatea de Stat din Tiraspol

Abstract: *The essential role of assessment in the francophone educational process is to demonstrate how students learn, how they are motivated to learn and the teachers' teaching quality. In this way, the evaluation of school results aims to improve the quality and efficiency of learning, allowing each student to identify their level of knowledge but also the difficulties to progress.*

Potrivit datelor oferite de Departamentul de Evaluare, Prognoză și Performanță al Ministerului Educației Naționale din Franța în colaborare cu inspectoratele generale de cercetare, practicile de evaluare a rezultatelor școlare s-au diversificat semnificativ. Astfel, analiza sumară a actualului sistem de evaluare în literatura științifică francofonă, subliniază trei categorii principale de evaluare: *diagnosticul*, cu scopul de a depista lacunele, greșelile elevilor și înlăturarea acestora; *prognosticul*, în vederea integrării elevului într-un nou ciclu de studiu evidențiind performanțele acestuia, și evaluarea *sumativă*, pentru compararea rezultatelor elevilor la sfârșitul programului de instruire cu cele de la începutul acestuia [1].

Rolul esențial al evaluării în procesul educațional francofon este de a demonstra modul în care elevii învață, cum sunt motivați să învețe și calitatea predării cadrelor didactice. De asemenea, scopul evaluării rezultatelor școlare în învățământul francofon este de a contribui la furnizarea informațiilor utile pentru ghidarea ulterioară a instruirii elevilor, la atingerea performanțelor și verificarea progresului acestora.

Experiența și cercetările savanților francezi demonstrează că învățarea elevilor este mai eficientă atunci, când:

- predarea și evaluarea se bazează pe obiective clare de învățare;
- predarea și evaluarea sunt diferențiate în funcție de nevoile elevilor;
- elevii participă activ la procesul de învățare;
- rezultatele obținute prin evaluare contribuie în luarea deciziilor care susțin învățarea pe tot parcursul vieții;
- părinții sunt informați despre rezultatele copiilor;
- elevii, părinții și societatea au încredere în sistemul educațional.

În acest context, evaluările rezultatelor școlare francofone sunt planificate în conformitate cu obiectivele educaționale, fiecare dintre aspectele menționate în *Figura 1*, având un rol semnificativ în susținerea și îmbunătățirea învățării elevilor. Aplicarea acestora trebuie să fie echilibrată, partea cea mai importantă fiind modul în care sunt interpretate și utilizate informațiile dobândite de elevi în acest scop [2; 3].

Prin urmare, evaluarea rezultatelor școlare este o parte integrantă și semnificativ de importantă a procesului educațional francofon, vizând trei aspecte concrete, prezentate în figura de mai jos.

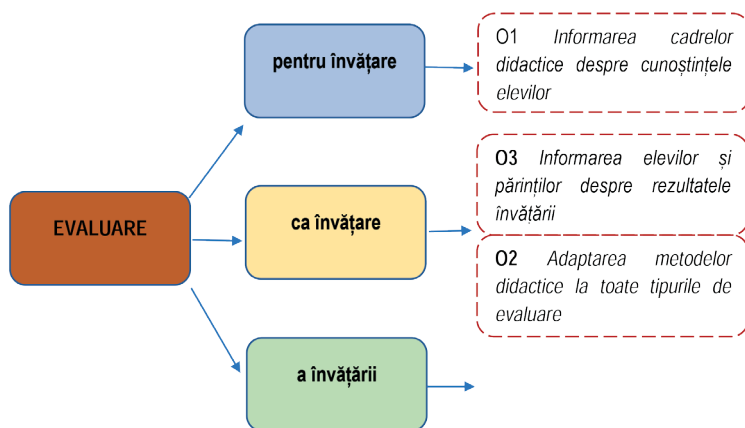


Fig. 1. Aspecte ale evaluării rezultatelor școlare axate pe obiective

Un rol aparte în procesul educațional francofon îl au evaluările standardizate, care sunt definite ca și instrumente pentru conducerea sistemului de învățământ. Metodologia acestora sunt axate pe metode de măsurare și pe modele psihometrice, cu referire la eșantioanele reprezentative școlii, iar clasele de elevi fiind reorganizate după nivele la sfârșit de an școlar. Astfel, desfășurarea evaluărilor oferă posibilitatea de a acționa constructiv asupra programelor școlare, organizării pedagogice și formării continue a profesorilor. Chiar și în acest sens, profesorul parcurge aceeași strategie în activitatea sa, nu intervine cu modificări în procesul de evaluare, parcurgând un traseu teoretic și experiențial, iar evaluarea autentică fiind considerată evaluare modernă, comparându-se cu evaluarea tradițională, standardizată, care nu mai poate răspunde necesităților evaluative.

Astfel, pentru ca elevii să obțină cunoștințe și rezultate bune, se face apel la funcția de socializare, respectând standardele și valorile precum și simțul civic al funcției cognitive și cea a dobândirii de abilități necesare dezvoltării acesteia. De asemenea, se impune revederea scorurilor nivelului ridicat a competențelor, îmbunătățind astfel, calitatea educației și performanța școlară prin investițiile materiale și educaționale. În așa mod, se realizează evaluarea standardizată, privind calitatea educației și capacitatea școlii de a oferi tinerilor abilitățile necesare, care stau la baza accesului la societatea cunoașterii. Printre obiectivele atribuite evaluării standardizate, remarcăm:

- ✓ evaluarea performanței întregului sistem de învățământ;
- ✓ compararea performanței dintre unități;
- ✓ abilitarea actorilor educaționali (profesorii) [1; 5].

Rezultatele testelor de evaluare standardizată sunt utilizate ca un șir de parametri – indicatori ai calității predării, care prevăd:

- ✓ eficacitatea politicilor și practicilor educaționale globale;
- ✓ performanța profesorului ca indicator al nivelului calității sistemului educațional [4; 5].

Evaluarea rezultatelor școlare în Franța urmărește îmbunătățirea calitatii și eficiență a învățării, permițând fiecărui elev să-și identifice nivelul de cunoștințe dar și dificultățile pentru a progresa. De aceea, metodele de evaluare favorizează și contribuie la o evaluare pozitivă, la aprecierea progresului, la susținerea motivației și la încurajarea inițiativelor elevilor. Evaluarea rezultatelor școlare în literatura științifică francofonă reflectă un sistem complex, care oferă o gamă întreagă de instrumente și metode pentru diferite nivele de cunoștințe, a cărui scop final fiind îmbunătățirea calității învățării.

Bibliografie:

1. Forestier C., Thélot C., Emin J.-C. Que vaut l'enseignement en France? Les conclusions du Haut Conseil de l'évaluation de l'école. Stock, 2007.
2. Morlaix S., Suchaut B. Evolution et structure des compétences des élèves à l'école élémentaire et au collège: une analyse empirique des évaluations nationales. Cahiers de l'Irédú, n°68 IREDU, mai 2007.
3. Programme National d'évaluation des acquis des élèves du tronc commun, PNEA 2016.
4. Repenser l'évaluation en classe en fonction des but visés. [citât 14.03.2020]. Disponibil: <https://www.edu.gov.mb.ca/m12/eval/role.htm>
5. L'évaluation nationale des acquis des élèves. [citât 15.07.2020]. Disponibil: <https://journals.openedition.org/ries/3286>

ÎNVĂȚAREA LIMBILOR STRĂINE ÎN CONTEXTUL PROVOCĂRILOR SOCIETALE

Cristina STRAISTARI-LUNGU

cerc. șt.,

Institutul de Științe ale Educației

Abstract: *In contemporary society, language education and the formation, on this basis, of communication skills (in the mother tongue / second language / foreign languages) is a necessity for every individual, regardless of age, professional training or social condition. The ability of citizens to speak, communicate and understand each other is today considered not only a means of human interaction but also of integration into the Community, social, national, European and international levels, ensuring mutual understanding, tolerance and respect, guarantees the person's right to mobility, promotes exchanges between different states and increases the possibility of free movement.*

Societatea multiculturală actuală așează cunoașterea limbilor străine în centrul rețelei sale educaționale, mai mult, o desemnează drept dimensiune direct responsabilă de integrarea socială a individului și de succesul său profesional. Astfel se explică numărul impresionant de proiecte, conferințe și reuniuni

internaționale din ultimii ani ce au avut ca obiectiv principal armonizarea învățării limbilor străine în contextul european general și trasarea unor noi direcții de dezvoltare în ceea ce privește politicile lingvistice educative, care ar trebui să favorizeze învățarea mai multor limbi străine pe parcursul întregii vieți, astfel încât europenii să devină efectiv cetățeni plurilingvi și interculturali, capabili să comunice între ei în toate domeniile [2].

De aici, interesul major pentru studiul limbilor străine, dorința și voința oamenilor de a învăța o limbă străină la o vârstă cât mai fragedă, după cum arată și informațiile publicate în Special Eurobarometer 243 (2006), unde necesitatea învățării de către copiii mici a unei limbi străine se regăsește în răspunsurile majorității cetățenilor europeni participanți la cercetare [3].

În aceste condiții, promovarea diversității lingvistice și a educației interculturale a devenit unul dintre obiectivele majore ale Uniunii Europene, dar și una dintre principalele provocări ale lumii contemporane, inclusiv a sistemelor educaționale. Politica europeană privind educația lingvistică și învățarea limbilor străine este ghidată de stabilirea și realizarea obiectivului Consiliului de la Barcelona din martie 2002, care solicită îmbunătățirea competențelor de bază, în special, prin predarea a cel puțin două limbi străine de la o vârstă foarte fragedă [9], acesta fiind promovat și declarat prin Rezoluția Consiliului privind o Strategie Europeană pentru Multilingvism [8] și prin Comunicarea Comisiei de Multilingvism drept „un avantaj pentru Europa și un comun angajament” [4].

Aceste documente strategice au stabilit direcțiile de dezvoltare a politicilor lingvistice și au recomandat educația plurilingvă ca o temă transversală, menită să contribuie la dezvoltarea celorlalte politici ale Uniunii Europene: educaționale, sociale, culturale etc.

Astfel, îmbunătățirea calității instruirii și eficientizarea învățării limbilor străine a devenit unul dintre obiectivele-cheie ale Cadrului strategic pentru educație și formare profesională. Cadrul subliniază necesitatea cetățenilor europeni de a comunica în două limbi, pe lângă limba lor maternă, precum și necesitatea de a promova învățarea precoce a limbilor străine. De asemenea, învățarea limbilor străine a dobândit un loc de frunte și în cadrul inițiativei integrate în strategia globală a Uniunii Europene – „Europa 2020” – promovare inteligentă, durabilă și favorabilă [1].

Întru facilitarea înțelegerii reciproce, promovarea diversității lingvistice și culturale în Europa, Uniunea Europeană a elaborat o serie de documente cadru ca sursă de legitimare și standardizare a demersurilor educative, prin care se recomandă dezvoltarea unui mediu favorabil și prietenos pentru învățarea limbilor străine, antrenarea copiilor/elevilor în evenimente interculturale și optează pentru o educație plurilingvă, astfel încât toți cetățenii europeni, pe lângă limba maternă, să cunoască cel puțin două limbi străine.

Vorbind despre importanța comunicării într-o limbă străină, nu trebuie să neglijăm faptul că aceasta este una din competențele-cheie stabilite de Comisia Europeană. Acum câțiva ani, un eveniment a schimbat radical atitudinea față de limbile străine din lume, în primul rând în Europa. Este vorba de apariția Cadrului European Comun de Referință pentru Limbi: învățare, predare, evaluare

[1] și a Portofoliului European al Limbilor: ghid pentru profesori și formatori ai cadrelor didactice [7]. Aceste două documente au revoluționat concepția studierii limbilor străine, propunând o scară de eșalonare a cunoștințelor și mai ales a competențelor în domeniul predării-învățării limbilor.

Apariția Cadrului European Comun de Referință pentru Limbi (CECRL) a constituit un factor de importanță majoră în studierea limbilor străine în Europa, dar și în Republica Moldova, fiind primul instrument de politică lingvistică care abordează transversal studiul limbilor străine. Acest document a deschis o nouă perioadă în istoria predării și învățării limbilor străine, prezentând un complex de niveluri de competențe care urmează a fi dezvoltate la copii, elevi și adulți în procesul studierii limbilor străine în Europa. Totodată, CECRL a oferit o bază comună pentru elaborarea programelor de învățare a unei limbi străine pe niveluri, a conținuturilor și a recomandat criteriile de măsurare și apreciere a competențelor lingvistice în Europa.

Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi descrie în mod exhaustiv ce trebuie să învețe persoanele care studiază o limbă, pentru a o utiliza în scopuri comunicative; el enumeră cunoștințele și deprinderile pe care acestea trebuie să le însușească și să le dezvolte, pentru a avea un comportament lingvistic eficace. Descrierea înglobează, de asemenea, contextul cultural, care constituie suportul unei limbi. În fine, Cadrul de referință definește nivelurile de competență, care permit de a măsura progresul copilului/elevului la fiecare etapă a procesului de învățare și în orice moment al vieții [1].

Documentul a fost conceput pentru a depăși dificultățile de comunicare, pe care le întâmpină profesioniștii din domeniul limbilor moderne, dificultăți datorate diferențelor existente între sistemele educative. Cadrul oferă administratorilor din domeniul educației, persoanelor responsabile de elaborarea programelor, de pregătirea cadrelor, profesorilor, membrilor juriilor de examinare etc. instrumentele, care le vor permite să mediteze asupra activității lor ordinare în vederea reconsiderării și coordonării eforturilor lor, pentru a garanta că aceste eforturi răspund nevoilor reale ale elevilor de care sunt responsabili.

Astăzi, școlii i se cere să facă față atât provocărilor prezentului, cât și așteptărilor viitorului, să dea răspunsuri complete situațiilor complexe, să reflecteze în interior ceea ce se întâmplă în societate, opțiunea strategică a ultimilor ani în politica educațională este aceea de a asigura calitate în educație, după cum este stipulat în Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014–2020 „Educația-2020” [12].

În contextul societății actuale, cunoașterea unei limbi străine de circulație internațională constituie o competență esențială. În aceste condiții, apare necesitatea ca atât copiii cât și elevii să fie capabili să comunice într-o limbă de circulație internațională [11].

Documentele de politici lingvistice și educaționale arată că, de-a lungul anilor, Europa a asistat atât la o scădere a vârstei copiilor de la care se începe învățarea limbilor străine, cât și în ceea ce privește lărgirea numărului și a spectrului de limbi (două și mai multe limbi străine) învățate, astfel ajungându-se la o practică de *educație plurilingvă*. S-a constatat că, pe lângă faptul că pune

bazele pentru învățarea ulterioară, învățarea limbilor străine la o vârstă fragedă poate influența benefic atitudinea față de alte limbi și culturi. Aceasta este motivația principală aflată la baza diverselor inițiative ale Comisiei Europene menite să promoveze învățarea limbilor străine de la o vârstă fragedă și să sprijine cercetările în acest domeniu.

Tendința menționată s-a conturat între 1984 și 2007, când în jur de 10 țări au scăzut cu cel puțin trei ani vârsta la care copiii/elevii încep învățarea unei limbi străine. Aceste modificări au fost înregistrate în special în perioada 2003 și 2007. Pe lângă aceste modificări în curriculumul secundar, au existat evoluții la nivel primar. În unele țări, educația timpurie a limbilor a fost opțională, dar practică pentru mai multe decenii. În plus, a fost introdusă învățarea limbii străine din primul an de învățământ primar.

Tendința de învățare precoce a LS se manifestă și în învățământul preșcolar din Republica Moldova, fiind caracteristică mai ales pentru școlile și grădinițele din mediul urban, unde părinții și copiii solicită cursuri opționale de învățare a unei limbi străine chiar înaintea clasei I practică în clasele bilingve și a II-a, vârsta școlară tradițională de debut a învățării obligatorii a unei limbi străine.

Privită din perspectiva educației europene pentru limbi, această tendință se înscrie în contextul educației permanente și derivă din concepția învățării pe tot parcursul vieții, care este specifică pedagogiei contemporane și care tratează educația ca o practică de învățare permanentă, încurajează achiziția de competențe lingvistice prin mijloacele educației plurilingve, recomandând începerea cât mai devreme a învățării unei limbi străine și prelungirea ciclului de bază al învățării dincolo de nivelul vârstelor școlare și postșcolare [5].

Politica lingvistică europeană a început să se focalizeze cu insistență pe problematica învățării precoce a limbilor străine și pe importanța sa covârșitoare în dobândirea competenței de comunicare interculturală. Regăsim astfel următoarea idee în Planul de acțiune pentru învățarea limbilor străine și diversitate lingvistică (2004-2006): „*Statele membre trebuie să vegheze cu prioritate ca limbile străine să fie predate efectiv încă din grădiniță și școala primară, niveluri la care se formează principalele comportamente față de celelalte limbi și culturi, perioade în care sunt așezate bazele necesare învățării ulterioare. [...] Tinerii elevi devin conștienți de propriile lor valori și determinări culturale și încep să aprecieze alteritatea, manifestă mai mult interes față de ceilalți [...]. Părinții și personalul didactic ar trebui să fie mai bine informați în privința avantajelor pe care le prezintă învățarea limbilor străine de la o vârstă fragedă.*” [Apud 6].

În prezent, învățarea precoce a limbilor a devenit, fără doar și poate, unul dintre principalele câmpuri de acțiune din domeniul practicilor pedagogice și al sistemelor educative, după cum semnalează și **Cadrul strategic pentru multilingvism** [6].

Se consideră că învățarea limbilor străine din educația timpurie poate accelera procesul de asimilare a acestora, poate îmbunătăți capacitatea copiilor de a se exprima în limba maternă și îi poate ajuta să obțină rezultate mai bune și în alte domenii.

Pe lângă faptul că pune bazele pentru învățarea ulterioară, învățarea limbilor străine în educația timpurie poate influența atitudinea copilului față de alte limbi și culturi. Aceasta este motivația principală aflată la baza diverselor inițiative ale Comisiei Europene menite să promoveze învățarea limbilor străine încă din educația timpurie și să sprijine cercetările în acest domeniu [21].

Copiii de vârstă preșcolară, inclusiv cei din Republica Moldova, trăiesc astăzi într-un mediu lingvistic foarte diversificat. Procesele globale și tehnologiile de comunicare conduc la o relație modificată cu limbajul acestora chiar de la naștere, mediul educațional fiind marcat de multiculturalism și multilingvism de foarte devreme. Diversitatea culturală și lingvistică a lumii contemporane se manifestă nu numai în grădinițe și școli, ci și în familie, dar și în vecinătatea copilului. Copiii descoperă astăzi multilingvismul mai degrabă ca o normalitate și simt că învățarea limbilor străine este necesară și utilă.

Dacă înainte de mijlocul secolului XX se considera că învățarea unei limbi străine poate consuma resurse cognitive importante, ultimele decenii au cunoscut o creștere accentuată a studiilor care au oferit date empirice despre avantajele pe care aceasta le are asupra dezvoltării cognitive. Astfel, cercetători precum O. Adesope ș.a. au demonstrat că învățarea precoce a unei limbi străine poate să îmbunătățească atenția copiilor, capacitățile lor de reprezentare simbolică și abstractă, memoria de lucru. Mai mult decât atât, poate îmbunătăți atitudinile sociale și schimba în pozitiv percepția interpersonală și de intergrup [20]. Cercetătoarele din Rusia A. Кулыгина și M. Кирианова susțin că asimilarea unei culturi străine la vârsta preșcolară este un mijloc de îmbogățire a valorilor spirituale ale copilului, de dezvoltare a percepției limbilor străine și trezește interes comparativ față de cea maternă. Astfel se pun bazele pentru însușirea ulterioară și a altor limbi străine, se lărgesc orizonturile cunoașterii, se dezvoltă gândirea și memoria, se cultivă respectul față de alte popoare [13, p. 5]. În general, învățarea precoce a unei limbi străine a fost asociată cu performanțe școlare superioare, cu creșterea capacității de înțelegere a nevoii de comunicare [17], a creativității [22], a capacității de învățare în general [18], precum și cu încetinirea procesului de îmbătrânire a creierului [14].

Pentru a justifica rolul limbilor străine în educația timpurie, W. Riwiers aduce câteva argumente convingătoare: cunoașterea unei limbi oferă copilului posibilitatea unui acces direct la o altă cultură; îl introduce pe copil într-o activitate ce poate fi plăcută și profitabilă pentru el în timpul liber (un factor a cărui importanță sporește pe măsură ce timpul de lucru descrește la multe alte ocupații); intensifică interesul și plăcerea de a cunoaște, călători; îi oferă individului posibilitatea de a corespunde cu persoane din alte țări; deschide accesul la noi surse de informare; predată în mod adecvat, îi oferă o experiență în învățarea limbilor străine, ceea ce îi va da posibilitatea, la nevoie, să învețe mai târziu o altă limbă într-un mod mai eficient [10, pp. 32-33].

Totodată, s-a constatat că începerea învățării limbilor străine în educația timpurie poate accelera procesul de asimilare a cunoștințelor, poate îmbunătăți capacitatea copiilor de a se exprima în limba maternă și îi poate ajuta să obțină rezultate mai bune și în alte domenii [14; 15; 16; 19].

Deci, învățarea limbilor străine trebuie înțeleasă mai mult decât ca simplă parte a procesului educațional. Ea reprezintă o bază pentru îmbunătățirea perspectivei de învățare la nivel profesional, dar și cultural. Un stat care își dorește să fie competitiv și performant la nivel european și mondial trebuie să trateze chestiunea învățării limbilor străine ca o prioritate a sistemului național de învățământ. Mai mult ca atât, studiul limbilor străine este unul dintre principalii factori necesari pentru asigurarea calității educației lingvistice ca mijloc multicultural multifuncțional, orientat spre a crea noi atitudini și comportamente în condițiile moderne ale vieții umane.

Bibliografie:

1. Cadrul European Comun de Referință pentru limbi: învățare, predare, evaluare. Trad. din l. fr. de Moldovanu G. Chișinău, F.E.-P. „Tipografia Centrală”, 2003.
2. Cadrul Strategic pentru Educație și Formare Profesională („ET 2020”). http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework_ro
3. Codul Educației al Republicii Moldova: Nr. 152 din 17.07.2014, cu modificările și completările ulterioare. In: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 2014, Nr. 319-324 (634).
4. Comunicarea comisiei către parlamentul european, consiliu, comitetul economic și social european și comitetul regiunilor. Multilingvismul: un avantaj pentru Europa și un angajament comun. COM (2008) 566 final. Bruxelles, 18.9.2008. [citată 26.0.2017]. Disponibil: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/?uri=celex:52008DC0566>
5. Hadîrcă M. et al. Educația integrală. Fundamentări teoretico-paradigmatice și aplicative. Chișinău, IȘE (Tipogr. „Cavaioli”), 2015.
6. Petrescu A. Formarea profesorului de limbi străine din învățământul preșcolar și primar din România. București, Editura Universității din București, 2012.
7. Portofoliul european al limbilor: ghid destinat profesorilor și formatorilor cadrelor didactice /D. Little, R. Perclová; trad. din lb. fr.de G. Moldovanu. Chișinău, F.E.-P. „Tipogr. Centrală”, 2003.
8. Rezoluția Consiliului de la Barcelona, martie 2002. Disponibil: <https://www.consilium.europa.eu>.
9. Rezoluția Consiliului referitoare la o Strategie Europeană pentru Multilingvism. Strasbourg, 2008. [citată 02.12.2015]. Disponibil: <http://eurlex.europa.eu>
10. Rîwers W.M. Formarea deprinderilor de limbă străină. Trad. E. Noveanu. București, E.D.P., 1997.
11. Samfira C. Eficiența învățământului preșcolar cu predare în limba engleză. In: Revista Ecostudent, 2015, Nr. 5, pp. 46-48. [citată 06.03.2020]. Disponibil: http://www.utgjiu.ro/ecostudent/ecostudent/pdf/2015-05/11_Samfira%20Silvia-Cristina.pdf
12. Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educația-2020”, aprobată prin Hotărârea Guvernului RM nr. 944 din 14 noiembrie 2014.
13. Кулагина И.Ю. Возрастная психология: развитие ребенка от рождения до 17 лет / Ун-т Рос. акад. образования. 5-е изд. М.: Изд-во УРАО, 1999.
14. Barac R., Bialystok E. Bilingualeffects on cognitive and linguistic development: role of language, cultural background, and education. In: ChildDevelopment. Nr. 83. Mar.-Apr., 2012.

15. Birdsong D. Age and second language acquisition and processing: A selective overview. In: *Language Learning* 2006, 56 (S1), pp. 9-49.
16. Bruner, J.S. *Early Social Interaction and Language Acquisition*, în H. R. Schaffer (ED.), *Studies in Mother – Infant Interaction*. London: Academic Press, 1977.
17. Genesee F. *Learning Through Two Languages – Studies of Immersion and Bilingual Education*. Newbury House Publishers. Cambridge, Massachusetts, 1987.
18. Harley B., Hart D. Age, aptitude and second language learning on a bilingual exchange. In: P. Robinson (ed.). *Individual Differences and Instructed Language Learning*. Amsterdam: John Benjamins, 2002. pp. 46-73.
19. Johnson J.S., Newport E.L. Critical period effects in second language learning: The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. In: *Cogfire, Psychol*, 1989, v. 21, pp. 60-99.
20. Johnstone R. *Addressing „the age factor”: Some implications for language policy*. Strasbourg: Council of Europe, 2002.
21. *Language learning at pre-primary school level: making it efficient and sustainable a policy handbook*. Brussels: European Commission, 2011.
22. *The Benefits of Early Language Learning (ELL) section 4 from: language learning at pre-primary school level: making it efficient and sustainable. a policy hand book*. European Strategic Framework for Education and training (ET 2020), Brussels, July 2011. [citat 17.03.2020]. Disponibil: https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/document-library-docs/early-language-learning-handbook_en.pdf

PREDAREA CA ACT DECIZIONAL ÎN CADRUL PROCESULUI DIDACTIC

Monica Maria MIHĂILĂ

doctorandă,

Școala Doctorală

Universitatea de Stat din Tiraspol /

Institutul de Științe ale Educației /

profesoară,

Școala Gimnazială „Nicolae Bălcescu”, Bacău, România

Abstract: *Teaching is a systematic, organized teaching activity carried out by the teacher that involves designing educational activities, identifying goals, determining content, organizing conditions that will promote the achievement of skills, conducting teaching and evaluating the quality of changes in student behaviour.*

Predarea este „arta de a prezenta un model, de a arăta procedeele de urmat pentru a realiza și de a permite celui care învață să se antreneze în realizarea modelului prezentat” [1, p. 93]. Profesorul Ioan Cerghit afirmă că predarea este „un ansamblu complex de acțiuni și comportamente didactice specifice, destinate producerii învățării”. În viziunea profesorului Romița Iucu, „predarea este

o acțiune de provocare a schimbării a ceea ce există în ceea ce trebuia să existe–finalitate a actului de învățare prin angajarea elevilor într-o nouă experiență de învățare” [5].

Acțiune didactică pe care o propune profesorul, predarea poate fi organizată în forme diferite și variate. Un prim aspect ar fi predarea văzută ca activitatea de instruire a profesorului, adresată elevului, pentru dinamizarea acțiunilor specifice oricărei activități de învățare (receptarea, asimilarea, prelucrarea cunoștințelor în diverse situații, sub formă de: informații logice, deprinderi, strategii de rezolvare a situațiilor problemă). Un alt aspect ar fi că predarea privește actul de comunicare a mesajului pedagogic, care trebuie receptat de elev în vederea stimulării activității, „inițial ca învățare dirijată, ulterior ca autoînvățare sau ca învățare autodirijată” [3, p. 3].

Predarea capătă o structură funcțională și eficientă în contextul celorlalte activități didactice, dacă și numai dacă induce un proces real de învățare, dacă-i motivează pe elevi să se implice în activități didactice, care necesită efort, înțelegere, asimilare de valori (cunoștințe, priceperi, deprinderi, atitudini), să realizeze transferuri și aplicări creatoare [10, pp. 109-110].

În instruirea interactivă predarea „*devine o modalitate de stimulare și dezvoltare a capacităților intelectuale, cognitiv acționale, dar și a proceselor și operațiilor care stau la baza acestor capacități și la baza cunoașterii*”. Trebuie să observăm „*faptul că dezvoltarea logice interne a disciplinei nu dezvoltă automat și de la sine logica gândirii celui care învață*” [1, p. 93].

În procesul de învățământ, între sec. XVII-XIX, se punea accentul pe activitatea de predare. Cadrul didactic avea rolul de a transmite cunoștințe în vederea memorării și reproducerii acestora de către elevi. La sfârșitul secolului al XIX-lea și prima jumătate a secolului al XX-lea apare un nou curent care concepe procesul de învățământ ca activitate de predare–învățare. Rolul principal îl are tot cadrul didactic care a făcut corelația dintre predarea inițială și învățare. Această acțiune a fost organizată, orientată declanșată, din dorința transformării personalității elevului. Din a doua jumătate a secolului al XX-lea, odată cu apariția curriculumului-procesul de învățământ este perceput ca o activitate de predare–învățare–evaluare, proiectată în sens curricular prin centrarea pe obiective și realizarea actului pedagogic prin corespondența dintre obiective–conținuturi–metodologie și evaluare.

Cercetătorii au fost interesați de predare ca știință, astfel că punctul de pornire în cercetare s-a axat pe profesori investigând cunoștințele de specialitate ale acestora. Predarea este văzută ca o cerință problematică și complexă ce propune timp și voință pentru a reflecta asupra ei și pentru a revizui acțiuni și decizii, cereri și construcții ale deciziilor. Judecata profesorilor trebuie să reflecte o înțelegere adâncă a predării și învățării, a atitudinii elevilor, precum și asupra interacțiunii acestora în procesul de predare–învățare la nivelul clasei.

Din anul 1970 studierea gândirii profesorilor, a organizării informațiilor, a cunoștințelor deținute de aceștia nu a mai prezentat un interes real (Shulman 1987). Au început să apară noi studii privind *predarea interactivă*. În acest sens îi putem aminti pe cercetătorii (Clark și Peterson 1986) care susțin perspecti-

va că raționamentul profesorului depinde de bogăția cunoștințelor lui despre elevi, evenimente și obiecte, și de relația profesorilor dintre și printre aceste lucruri. *Ei sugerează, că experții organizează cunoștințele lor în grupuri semnificative și că apoi le leagă într-o rețea de relații coerente. Această organizare a cunoștințelor se crede că orientează intențiile, credințele și practica profesorilor* (Shavelson și Stern, 1981) [5, pp. 26-29].

Elemente defnitorii ale predării sunt: planificarea, proiectarea, producerea schimbărilor; determinarea conținuturilor care vor produce schimbarea comportamentală așteptată la elev; organizarea și dirijarea schimbărilor dorite prin strategii specifice, organizarea condițiilor care vor favoriza apariția schimbărilor, atingerea obiectivelor, controlul și aprecierea naturii și a calității schimbărilor intervenite în comportamentul elevilor; identificarea finalităților urmărite, determinarea conținuturilor adecvate pentru realizarea obiectivelor propuse, desfășurarea activităților didactice propriu-zise, evaluarea calității schimbărilor intervenite în comportamentul elevilor [5, p. 30].

Predarea reprezintă „transmiterea de cunoștințe, desigur, printr-un gen specific de comunicare, comunicarea pedagogică. Termenul se corelează cu cel de instruire, cu notele distinctive evidențiate prin definițiile prezentate. Este o activitate specifică profesorului, logică, de organizare și conducere a învățării” [7, p. 23].

Punctul de vedere al profesorului I. Neacșu privind predarea îl găsim formulat în ideile următoare: în conduita elevilor predarea implică producerea unor rezultate; rezultatele sunt legate de forța de inducere a învățării și de producerea acesteia; predarea implică învățarea când aspectul intențional este regăsit într-un rezultat cu valoare de succes; în predare este implicată în mod logic învățarea, deoarece obiectivele propuse pot fi atinse într-un timp scurt prin activități de explicare, de introducere sistematică a unui conținut nou în cadrul sistemului de cunoștințe existent; predarea și învățarea se manifestă ca procese coevolutive, dată fiind interacțiunea firească și necesară a celor două activități privite ca subsisteme; devine un proces eficient dacă și numai dacă induce un proces real de învățare, dacă îi motivează pe elevi să se implice în activitate; redarea implică o structură mentală și interacțională ordonată și bazată pe relații interne la nivelul conținutului ei, al subiecților umani implicați, al dimensiunilor temporale și spațiale etc.; este un proces secvențial și reversibil în funcție de nivelurile de înțelegere ale elevilor, de feed-back-ul prezent, de gradul operaționalizării obiectivelor și al conținuturilor corespunzătoare; este un proces prescriptiv și normativ, ceea ce presupune o particularizare și o convertire a normelor, regulilor și principiilor pedagogice în elemente practice de transmitere, însușire și actualizare a unor valori de conținut informațional, metodologic și acțional; facilitează dezvoltarea și formarea progresivă a personalității elevilor; este o activitate complexă care include atât comportamente observabile și măsurabile cât și comportamente interiorizate (atitudini, interese, motivație, voință); se extinde dincolo de activitatea desfășurată în clasă, include de fapt proiectarea, organizarea, elaborarea întregului demers educațional [8, pp. 94-96].

Pornind de la aceste idei I. Neacșu subliniază că predarea este *o componentă a instruirii care constă în dirijarea învățării elevului în vederea realizării anumitor obiective educative*. Predarea, ca latură a procesului de învățământ este strâns legată de celelalte două laturi: învățarea și evaluarea. Dacă învățarea de tip școlar înseamnă schimbarea comportamentului elevilor ca urmare a trăirii unei experiențe organizate pedagogic, predarea vizează planificarea, organizarea și desfășurarea acestei schimbări, prin angajarea elevilor, într-o nouă experiență de cunoaștere, de trăire sau de acțiune, iar evaluarea permite măsurarea și aprecierea rezultatelor obținute de elevi în urma predării și învățării [8, p. 23].

Activitățile de predare sunt relevante în funcție de potențialul lor cognitiv, afectiv și psihomotor. Didactica modernă privește predarea ca pe un complex de funcții și acțiuni multiple și foarte variate. Predarea este o activitate predominantă a profesorului și o variabilă cauzală de care depinde, în mare măsura starea de pregătire a elevilor.

Totuși abordările moderne s-au axat pe o reprezentare duală a predării:

- *una deductivă, care beneficiază de unele suporturi teoretice, ale teoriei învățării de tip behaviorist, cognitiv și umanist;*
- *alta inductivă, dezvoltată prin aportul paradigmatic al etnometodologiei, este axată pe observarea faptelor de predare, a situațiilor și a modelelor de comportament comune cadrelor didactice* [5, p. 31].

Principalele „accepțiuni ale predării”, descrise de profesorul Ion Cerghit, sunt următoarele:

- *Predarea ca transmitere de cunoștințe.* Activitatea de predare este o caracteristică a didacticii tradiționale prin care se transmit cunoștințe și tehnici de acțiune. A preda înseamnă *a oferi, în mod sistematic cunoștințele specifice unei discipline, a prezenta materia, a informa, a mijloci un transfer de informații, a comunica o serie de cunoștințe, de rezultate, de cercetări științifice, a expune o lecție etc.*
- *Predarea ca ofertă de experiență.* Predarea este prezentată „ca ofertă a unei progresii de experiențe cognitive, acționale și afective determinate și dirijate în mod intenționat spre valori (axiologie)”. Toate acestea au drept scop dezvoltarea experiențelor proprii ale elevului prin care acesta pătrunde „în miezul lucrurilor, surprinde esența și semnificația umană și socială a acestora” [4, p. 17].
- *Predarea ca formă de dirijare a învățării.* Formele clasice de instruire și-au dezvoltat și perfecționat atât de mult funcțiile de orientare și îndrumare a învățării încât predarea a început să fie identificată cu dirijarea învățării (I.K. Daries, 1971). Astfel că predarea s-ar construi dintr-un complex de indicații, aprecieri, orientări, utilizate în vederea ghidării eforturilor elevilor către conținuturile de învățare. Putem aminti aici „dirijarea proceselor de recuperare cognitivă” cum ar fi centrarea atenției, receptarea codurilor, redarea informației, stimularea asociațiilor „dintre informațiile stocate la nivelul memoriei operante (de scurtă durată) și cele din memoria permanentă (de lungă durată)” etc. Observăm că criticile atacă excesul de dirijare care dezavantajează

efortul personal, munca proprie, inițiativă și activitatea, privează elevul de efortul de anticipare și construcție unei strategii, atunci când se află în fața nevoii de rezolvare a unei probleme [5, p. 32].

- *Predarea ca management al învățării* – reprezintă „o intervenție pedagogică multifuncțională” orientată spre promovare și obținerea modificărilor de comportament așteptate sau dorite. În acest context predarea urmărește funcții multiple: prevederea, planificarea, proiectarea, programarea producerii schimbărilor dorite, orientarea schimbărilor într-o direcție precisă; determinarea conținutului acestora, selectarea, organizarea materiei; prezentarea materiei noi, sub diferite aspecte; dirijarea producerii schimbărilor, îndrumarea în direcția prestabilită; stimularea angajarea activă a elevilor în actul învățării; organizarea condițiilor care vor furniza apariția schimbărilor presupuse; acordarea momentelor feedbackului în vederea întăririi, corectării și a ameliorării schimbărilor care se vor produce; asigurarea condițiilor necesare transferurilor noilor achiziții; controlarea efectelor produse; evaluarea eficienței acestor acțiuni întreprinse inclusiv valoarea lor formativă și educativă. Având în vedere funcțiile prezentate mai sus putem spune că predarea le folosește atât la clasa de elevi dar și înainte, cât și după ceea ce se realizează aici. „Tocmai această multitudine de funcții conferă predării semnificația unei activități de gestionare a învățării, de management al schimbărilor numite învățare” [Apud 5, p. 33].
- *Predarea ca instanță de decizie* – se definește prin multitudinea strategiilor „de dirijare a învățării”. Predarea este văzută „ca o instanță decizională” care optează pentru diverse strategii sau modele de învățare. Comportamentele de predare ale cadrului didactic pot fi clasificate astfel: de organizare, de impunere, de dezvoltare, de personalizare, de interpretare, de feedback, de concretizare, de control, de exprimare a afectivității. Aceste comportamente se manifestă atât într-o formă verbală cât și într-o formă nonverbală, fapt care permite conturarea unor teorii ale predării și a unor condiții ale predării.
- *Predarea ca act de comunicare pedagogică* – are ca obiect de studiu: pe cei care participă la actul de comunicare „(emițător–receptor), canal de comunicare, procesele de codare și de decodare a mesajelor, relațiile dintre repertorii (gradul lor de congruență, depășirea barierelor de comunicare, tipurile și formele de comunicare, comunicarea verbală dar și comunicarea nonverbală, empatia” [5, p. 35].

Performanța predării este rezultatul unui act de comunicare eficient, deoarece comunicarea reprezintă modul fundamental de interacțiune dintre profesor și elev. Comunicarea didactică are valoare de principiu axiologic al activității de educație, care presupune un mesaj educațional, elaborat de un emițător (profesorul), capabil să provoace reacția formativă a receptorului (elevul), evaluabilă în termeni de conexiune inversă.

Relaționarea eficientă dintre profesor și elev este posibilă datorită repertoriului comun, „congruenței repertoriului celor doi”. Repertoriul comun repre-

zintă sistemul de noțiuni și acțiuni utilizate de binomul profesor–elev. Comunicarea pedagogică se realizează atunci când intersecția celor două repertorii are o valoare pozitivă destul de mare pentru a face mesajul rezistent la perturbații, fiind evitate distorsiunile și efectele lor negative [7, p. 23].

În comunicarea didactică apar perturbații, ale căror cauze pot fi grupate astfel: perturbații cauzate de organizarea și desfășurarea necorespunzătoare a predării și învățării; determinate de condițiile ambientale; distorsiuni generate de starea de oboseală sau neatenția elevilor sau a profesorului; perturbații apărute din incongruența psihologică. Aceste fenomene afectează comunicarea didactică, creează obstacole în transmiterea și asimilarea informațiilor.

Pentru a exista o bună comunicare didactică este necesar să parcurgem următoarele etape: precizarea obiectivelor concrete; alegerea informațiilor semnificative; gruparea informațiilor în jurul unei legături care stimulează perceperea și înțelegerea mesajului, și a unor mijloace didactice adecvate; ordonarea informațiilor în diferite variante: cronologică, spațială, deductivă, inductivă, crescătoare, descrescătoare, cauzală, tematică; evidențierea informațiilor în cadrul unui plan de idei-ancoră; elaborarea primei variante a mesajului; corectarea primei variante a mesajului; elaborarea variantei finale.

Dimensiunea prioritar formativă a comunicării didactice presupune realizarea următoarelor operații, realizate și integrate de profesor la nivelul acțiunii educaționale: stăpânirea deplină a conținutului mesajului educațional, perfecționarea continuă a canalelor de comunicare a mesajului educațional [Apud 7, p. 24].

Predarea activizată este o predare strategică care se bazează pe rezultate și pe principiile formulate în urma „cercetărilor de psihologie cognitivă”, care așează elevul în „centrul construcției învățării. Favorizează dobândirea de către elevi a cunoașterii declarative cât și a celei procedurale și a celei condiționale”.

Predarea strategică are rolul de a modela strategiile de învățare ale elevilor punând în valoare „deopotrivă cunoștința și metacunoștința și strategiile de motivare superioară intrinsecă” pentru realizarea progresivă a unei cunoașteri tot mai complexe.

Caracteristicile funcției predării strategice caracterizate prin cele trei faze care pot interveni în procesul de construire a noului de către elevi sunt:

Prima etapă este cea de contextualizare în care scopul predării este stimularea, respectiv declanșarea, impulsivitatea elevilor în cadrul procesului învățării. Competențele specifice constau în realizarea unui „mecanism *feedforward*” eficient, investigarea achizițiilor anterioare ale elevilor, identificarea eventualelor lacune, asigurarea că elevii dețin achiziții minime necesare, identificarea segmentelor de conținuturi care prezintă interes.

În etapa de decontextualizare scopul predării este sprijinirea elevilor în aplicarea cunoașterii procedurale și strategice, în identificarea de instrumente intelectuale și în conceperea de strategii de învățare originale, respectiv a procesului învățării. Competențele specifice constau în realizarea unui „mecanism de feedback formativ eficient”, în activizarea reprezentărilor elevilor, în deconstruirea și reconstruirea acestora, în sprijinirea elevilor să proceseze informa-

țiile să-și însușească cunoștințele în manieră sistemică, în îndrumarea elevilor să-și imagineze strategii de învățare cognitive și metacognitive, în operarea, în organizarea, în structurarea sistemică și stocarea cunoștințelor în memorie.

Următoarea etapă de recontextualizare are ca scop sprijinirea elevilor, pentru ca aceștia să valorifice achizițiile în contexte situaționale noi, și să folosească propriul proces de construire a cunoștințelor. Competențele specifice au în vedere mobilizarea, restructurarea, valorificarea achizițiilor anterioare și folosirea în contexte situaționale noi, realizarea premiselor transferului de achiziții specifice sau nespecifice, crearea premiselor personalizării achizițiilor elevilor [1, p. 95].

Putem discuta de existența mai multor posibilități de desfășurare a activităților predate în funcție de specificitatea situațiilor concrete de la clasă. Considerăm că predarea este unidirecțională, atunci când relaționarea se realizează între cadru didactic și elev situație în care cadrul didactic este singurul actor educațional activ al activității de predare iar elevul are rolul pasiv, de receptor. Predarea bidirecțională se realizează între cadru didactic–elev–cadru didactic, situație în care cadrul didactic întreține un dialog diferențiat cu elevii, având în vedere capacitățile lor intelectuale. Predarea multidirecțională este predarea care are loc între cadru didactic–elev–elev–cadru didactic în acest caz cadrul didactic facilitează inițiativa elevilor și dialogul constructiv dintre elevi, favorizând învățarea activ-participativă, una dintre cele mai eficiente forme ale învățării [4, p. 18].

Procesul de predare–învățare, reprezintă, în esență un proces de cunoaștere contextualizat în procesul de învățământ. Cunoașterea de factură didactică se deosebește de cea științifică prin anumite trăsături distinctive și care sunt, în același, timp relative. Cu ajutorul procesului de învățământ se transmit cunoștințe sistematice cunoscute din cele mai vechi timpuri de omenire. Cercetătorul dorește să descopere necunoscutul, caută noi adevăruri, noi explicații. De aceea este indicat să se prezinte elevilor adevăruri verificate și validate de comunitatea oamenilor de știință. Savantul generează adevăruri create de el, cercetează realitatea prin eforturi personale, în mod independent sau colectiv. Pe când elevul este îndrumat, consiliat și asistat de către cadrul didactic.

Având în vedere cele menționate mai sus drumul parcurs de cercetători și de elevi în descoperirea de adevăruri sunt diferite. Cercetătorii se apropie de adevăruri prin multe încercări și erori, cu mari resurse de timp și de efort, pe când elevii primesc în mod direct „fondurile gnoseologice decantate de aportul științelor”. Pentru elev adevărul științific urmează o cale mai scurtă deoarece în „școală nu se mai reiau traseele genetice ale științei”.

Dacă elevul își formează capacitățile cognitive, aptitudinile și atitudinale în timpul procesului de predare–învățare, pentru cercetător nu este cazul, deoarece el posedă aceste capacități. De asemenea tot în cadrul procesului de învățare are loc fixarea și consolidarea cunoștințelor elevului, pe când în cazul cercetării științifice acest parcurs este inexistent [2, p. 3].

Din perspectiva proiectării curriculare sunt identificate următoarele modele de predare:

a) Modele centrate pe procesarea informației, sunt constituite din perspectiva prelucrării și transformării informației didactice la diferite niveluri și procese:

- model inspirat de J. Bruner, J.J. Goodnow și T.F. Pettigrew – învățarea conceptelor – descrie designul conceptual la nivelul structurilor cognitive;
- model propus de H. Taba – gândirea inductivă – ilustrează modalitățile de colectare, organizare și utilizare a informației;
- modelul elaborat de J.R. Suchman – gândirea investigativă – valorifică gândirea cauzală și procesele cognitive complexe, pentru a prelungi reflecția de la factori la teorii;
- D.P. Ausubel și F.G. Robinson au creat modelul centrat pe teoria organizatorilor anticipativi de progres;
- model fundamentat pe noile abordări ale memoriei, memorizarea, a fost propusă de S.L. Pressey și G.R. Levin, din care derivă tehnici speciale de organizare a materialului de învățat;
- J. Piaget, L. Kohlberg, E.V. Sullivan, L. Siegel – au cercetat modelul psihologiei cognitive–dezvoltarea intelectuală. Acest model exprimă ideea adaptării cerințelor învățării la nivelul impus de stadiul dezvoltării ontogenetice;
- J.S. Bruner a propus modelul cercetării științifice care sintetizează esența învățării stimulată prin strategii cognitive complexe, respectiv, prin absorbția unor informații întemeiate pe reperele unei scheme științifice elaborate.

b) Modele centrate pe persoană, elaborate din perspectiva teoriilor ce consideră că succesul predării depinde de gradul de implicare al subiectului în actul educațional:

- model inspirat după C. Rogers: predarea nondirectivă și teoretizată de Snyders impune schimbarea rolului profesorului în acela de consilier, ca organizator al spațiului instrucțional și resursă în situațiile problemă create de nevoile elevilor;
- model dezvoltat de J.M. Gordon: sinectica valorifică lucrul în grup pentru dezvoltarea creativității;
- predarea „conștientizantă”: model centrat pe susținerea eu-lui și pe antrenamentul conștient dezvoltat în grup, constând în stimularea reflecției personale referitoare la propria persoană, la ceilalți și la interacțiunile eu–celălalt–ceilalți;
- model adaptat după R. Glaser: reuniunile clasei promovează realizarea unei atmosfere pozitive și a unui climat favorabil de studiu în clasă, în contextul unor norme și principii psihosociale cu rol reglator, prin angajarea deopotrivă a cadrului didactic și a elevilor.

c) Modele centrate pe dimensiunea socială, specifice învățării prin cooperare:

- model elaborat de H. Thelen, S. Sharon – ancheta de grup – este un model ce redefineste valorile educaționale ale grupului prin interacțiunea rezolutivă;

- jocul de rol: semnificativ pentru diagnoză și intervenție în cazul valorilor sociale și comportamentelor de adaptare;
- model propus de D. Oliver, J. Shaver – cercetarea (ancheta) juridică este un model al studiului de caz aplicat, promovat în educația civică pentru asimilarea normelor sociale;
- „laboratorul social”: centrat pe studiul dezvoltării competențelor interpersonale prin trăire/activitate comună în grup, în situații sociale specifice și a efectelor pe care le au stilurile interacționale atât la nivelul persoanei, cât și la nivelul organizației.

d) Modele comportamentale, expresii ale teoriei behavioriste, centrate pe schema S-R:

- modelul inițiat de J.B. Carroll, B.S. Bloom, J.H. Block, P. Peterson – învățarea deplină (*mastery learning*) – promovează ideea optimizării și a eficientizării instruirii prin adaptarea acesteia la ritmul și modul de gândire al fiecăruia;
- modelul învățarea controlului personal vizează optimizarea comportamentului personal și dezvoltarea strategiilor self-management prin utilizarea feedbackului;
- modelul învățarea prin simulare exprimă reproducerea realității în vederea dezvoltării deprinderilor și abilităților profesionale și a dezvoltării cognitive;
- modelul instruirea prin afirmare, definește posibilitatea diminuării situației de stres apărută în condițiile exploatarei incorecte a virtuților comunicării, prin analiza comunicării interpersonale și la nivel de grup [6, p. 396].

Modelele de predare comportamentale au ca particularitate orientarea predominantă a mesajului pedagogic în direcția atingerii unor performanțe finale, în termenii de deprinderi intelectuale sau psihomotorii și de strategii de rezolvare a unor probleme și situații-problemă. În cazul acestor modele de predare o importanță aparte revine evaluării inițiale și finale, ceea ce înseamnă „conștientizarea și păstrarea continuă a obiectivelor ca punct de plecare și soare” [3, p. 4].

Modele de predare raționale sunt orientate prioritar asupra proceselor cognitive logice (gândirea și memoria subordonate gândirii) care stimulează relația dintre mesajul pedagogic transmis de profesor și acțiunea de învățare eficientă a elevului.

Modele de predare bazate pe programare acordă o atenție specială mesajelor pedagogice dirijate la nivelul raporturilor dintre variabilele de intrare și cele de ieșire dirijate în termeni de algoritmizarea, semialgoritmizarea, simulare.

Modele de predare interacționale sunt orientate prioritar în direcția valorificării structurii de funcționare a activității de instruirii, calitatea predării-învățării fiind autoreglabilă prin integrarea deplină a evaluării în termenii de evaluare continuă/formativă.

Modelele de predare formativ-persuasive acordă o atenție prioritară factorilor psihologici, de natură empatică angajați la nivelul repertoriului comun

care construiește continuă eficiența comunicării pedagogice, realizarea efectivă a corelației dintre profesor și elev.

Predarea atinge astfel condiția sa pedagogică esențială, definitorie în dicționarele de specialitate: „a învăța pe altul”, respectiv a determina învățarea la nivelul stabilirii obiectivelor, gradării sarcinilor, elaborării strategiilor, cu implicarea resurselor autoreglatorii proprii evaluării, continue, formative, ca parte integrată deplin în structura de funcționare a oricărei activități de educație/instruire [*Apud* 3, p. 4].

În cadrul procesului de predare cadrul didactic trebuie să-și adapteze întregul demers educațional la formele de gândire ale elevilor. Cadrul didactic poate să prezinte conținuturi educaționale într-o formă finită condensată, deductivă, în timp ce elevii utilizează de obicei raționamentul inductiv, recurg la segmentarea unui conținut în pași mici [7, p. 24].

Predarea tradițională a fost cunoscută și interpretată ca o activitate de transmitere de cunoștințe către elevi, astăzi predarea, implică formarea elevilor pentru viață. Dar actorul principal al acestui proces rămâne tot profesorul care face trecerea de la tradițional la modern așa cum au făcut-o și înaintașii săi. Actul de predare este influențat de individualitatea personalității fiecărui cadru didactic, de metodele și mijloacele didactice de care dispune acesta, de tradițiile culturale, educative și sociale, de dăruirea pe care trebuie să o simtă față de elevi. Atitudinea corectă față de cunoaștere este una de generozitate. Prin această atitudine predarea este o șansă de binefacere și dăruire.

Predarea o putem caracteriza prin complexitatea oferită, mai ales, de faptul că este susținută atât de competențe și „comportamente exteriorizate cât și interiorizate” [1, p. 95], cât și de faptul că este interactivă și se află într-o strânsă relație cu celelalte două procese principale ale învățământului: învățarea și evaluarea. Astfel că predarea nu doar că implică un moment imediat al învățării și apoi al evaluării, ci chiar se poate manifesta prin acțiuni de învățare și evaluare.

Bibliografie:

1. Bocoș M., Bocoș D. Instruirea interactivă. București, Ed. „Polirom”, 2013.
2. Cucuș C. Pedagogie. Ediția II. Iași, Ed. „Polirom”, 2002.
3. D.P.P.D. Universitatea „Spiru Haret”. Teoria și metodologia instruirii. Teoria și metodologia evaluării. [citat 09.04.2020]. Disponibil: <https://www.spiruharet.ro/data/zone/da9eb2e0160dd984dc8fc29a75e2899c.pdf>
4. Ilie M. (coord.) Teoria și metodologia instruirii. Ediția a II-a revizuită și adăugită. Cluj-Napoca, Ed. „Eikon”, 2012.
5. Iucu R. Teoria și metodologia instruirii. Proiectul pentru Învățământul Rural. Curs modular MEC, 2005, 2009.
6. Jipa L. Didactica sau teoria instruirii. Capitolul IX. [citat 04.05.2020] Disponibil: https://www.academia.edu/10929977/Capitolul_IX_DIDACTICA_SAU_TEO-RIA_INSTRUIRII
7. Mara D. Teoria și metodologia instruirii. Modul psihopedagogic. Curs semestrul I. Sibiu, Universitatea „L. Blaga”, 2015. [citat 04.05.2020]. Disponibil: <https://docplayer.fr/83709953-Daniel-mara-modul-psihopedagogic-curs-semestrul-i-an-universitar-teoria-si-metodologia-instruirii.html>

8. Neacșu I. Instruire și învățare. București, Editura Didactică și Pedagogică, 1999.
9. Neacșu I. Instruire și învățare. București, Editura Științifică, 1990.
10. Oprea C. Metode interactive de predare, învățare, evaluare – suport de curs. ISJ Teleorman, 2012. [citată 04.05.2020]. Disponibil: https://www.academia.edu/26072054/Curs_-METODE_INTERACTIVE_DE_PREDARE

METODE DE „SPARGEREA A GHEȚII” ÎN INSTRUIREA INTERACTIVĂ *FACE TO FACE* SAU *ONLINE*

Crina-Ramona ANTIP,

doctorandă,

Școala Doctorală

Universitatea de Stat din Tiraspol /

Institutul de Științe ale Educației /

profesoară

Școala Gimnazială „Nicolae Bălcescu”,

loc. Nicolae Bălcescu, jud. Bacău, România

Abstract: *Active teaching is a superior type of training, which is based on activating training subjects, through different methods, which are preceded by ice-breaking games, respectively on their active and full involvement and participation (intellectual/cognitive, affective-motivational and psychomotor), in the process of one's own training, by establishing intellectual, verbal, social-emotional and affective interactions with the teacher and interactions with the curricular contents, either face to face or online.*

Învățământul din țara noastră trebuie reformat, în sensul obținerii unor rezultate competitive la nivelul masei de elevi, pentru asigurarea calității predării și învățării, în acord cu standardele timpului nostru și pentru ca învățământul să poată determina schimbări pozitive la nivelul comportamentului individual și social.

Dacă încercăm să conturăm o imagine de ansamblu asupra procesului de învățământ prin articularea tuturor aspectelor sale, considerăm că ele gravitează în jurul relației dintre cei doi poli, profesorul și elevul, respectiv între *polii dintre predare și învățare*, iar *evaluarea* vine ca o ultim factor în această ecuație, fiind *indispensabilă ambilor poli*. Esența procesului de învățământ constă tocmai în declanșarea și funcționarea optimă a dialogului dintre cei doi poli.

Astăzi, performanțele elevilor nu se măsoară numai cantitativ, prin volumul de cunoștințe memorizate și reproduse de către elevi, ci prin capacitățile acestora de a aplica în situații noi cunoștințele și competențele dobândite, prin capacitatea de a rezolva probleme noi și de a coopera cu ceilalți, fizic sau on-line, în condiții de manifestare a toleranței față de diversitatea umană, a respectului reciproc, a solidarității și capacității de participare, responsabilă și eficientă, în viața profesională și publică în condițiile acceptării noilor regulilor ale unei competiții sociale drepte.

Instruirea interactivă este asociată cu un tip superior de învățare, ce se realizează grație eforturilor intense ale aceluia care învață, se formează și contribuie prin propriile forțe la atingerea obiectivelor, tip numit *învățarea (inter) activă* – aceasta presupune ambianțe interactive și medii de învățare activizante și creative, care permit elevilor să reflecteze asupra propriei cunoașteri și asupra modalităților de cunoaștere, să se întrebe, să discute, să asculte, să întrebe, să scrie, să citească, să rezolve, să aplice, să simuleze, să cerceteze, să propună, să soluționeze, să descopere, să problematizeze ș.a.m.d.

Învățarea activă este un tip de învățare ce are la bază implicarea individuală profundă – intelectuală, psihomotorie, afectivă și volițională – a subiectului învățării în dobândirea noului, respectiv angajarea propriilor sale eforturi intelectuale și psihomotorii în însușirea activă și creativă a cunoștințelor, în construirea cunoașterii, în formarea și dezvoltarea abilităților, capacităților, competențelor, comportamentelor etc.

Instruirea activă reprezintă un tip superior de instruire, ce se bazează pe activizarea subiecților instruirii, prin diferite metode, care sunt precedate de jocurile de spargere a gheții, respectiv pe implicarea și participarea lor activă și deplină (intelectuală/cognitivă, afectiv-motivațională și psihomotorie) în procesul propriei formări, prin stabilire de interacțiuni intelectuale, verbale, social-emoționale și afective cu cadrul didactic și de interacțiuni cu conținuturile curriculare, fie *face to face* sau online.

Comunicarea socială, interpersonală, promovată în instruirea activă presupune interacțiuni și schimburi intelectuale, verbale, social-emoționale și afective profesor–elev(i) și elev(i)–profesor, mediate de conținuturile curriculare, interacțiuni profitabile pentru participanții la procesul educațional.

Învățarea interactivă este un tip de învățare ce are la bază implicarea colaborativă profundă – intelectuală, psihomotorie, afectivă și volițională – a subiectului învățării în dobândirea activă și interactivă a noului, respectiv angajarea propriilor sale eforturi intelectuale și psihomotorii în însușirea cunoștințelor, în construirea cunoașterii, în formarea și dezvoltarea abilităților, capacităților, competențelor, comportamentelor etc.; eforturile proprii ale elevului, ce îi permit acestuia accesul la cunoștințe, sunt înscrise în schimburi sociale active, în interacțiuni intelectuale, sociale, afective, care asigură progresul cunoașterii, ajungându-se la o gândire ce depășește posibilitățile unui singur individ.

În mod excepțional, atât instruirea activă, cât și instruirea interactivă valorizează și promovează activismul individual, interacțiunea individului cu sine însuși, în limbaj intern, comunicarea intra-personală, pe care o consideră o condiție *sine qua non* pentru declanșarea activității și efervescenței mentale, precum și pentru angajarea afectiv-volițională a individului în activitatea didactică [2, p. 69].

Atât în învățarea activă, cât și în cea interactivă sunt angajate „capacități productiv-creative, operațiile de gândire și de imaginație, se apelează la structurile mentale – structurile operatorii și structurile cognitive de care dispune elevul și de care el se folosește ca instrumente în susținerea unei noi învățări” [2, p. 70].

Individul care învață în mod activ și interactiv este propriul inițiator și organizator al experiențelor de învățare, capabil să își reorganizeze și să restructureze în permanență achizițiile proprii, în viziune sistemică. Prin învățarea activă tindem ca, treptat, elevii să devină capabili să elaboreze proiecte individuale personalizate de învățare, să își asume responsabilitatea acestora, să le conștientizeze, să le aplice, să le evalueze și să le amelioreze, să își monitorizeze, să gestioneze și să autoregleze învățarea, dobândind, progresiv, autonomie în învățare și în formare.

Activitățile de învățare desfășurate de elevi pot fi caracterizate drept „active” și se constituie în etape progresive, premergătoare atingerii nivelului de dorit – de realizare a proiectelor de învățare personalizate – în măsura în care sunt întrunite anumite condiții:

- se asigură un mediu educațional stimulativ, activizant, interactiv, dinamic;
- învățarea se bazează pe o motivație internă/intrinsecă și pe o motivație cognitivă superioară, pe dorința de a ști a elevilor;
- elevul manifestă dorința de a reflecta interior, de a gândi prin sine însuși;
- elevul este preocupat de strategiile *metacognitive* pe care le utilizează și de modalitățile de dobândire și utilizare a acestora;
- elevul caută soluții la problemele cu care se confruntă sau îl preocupă (identificate, de exemplu, prin mecanismele de feedforward sau feedback);
- conținuturile studiate apar ca răspuns posibil la probleme pe care chiar acela care învață și le pune;
- elevul se angajează în acte voluntare îndreptate în direcția rezolvării unei probleme pe care și-o pune el însuși (sau care a fost pusă de altcineva și transformată într-o problemă a sa) și în direcția depășirii anumitor obstacole cognitive;
- elevul și-a însușit cunoștințele declarative, procedurale și condiționale/strategice și codul lor de formalizare prin eforturi cognitive personale, în activități individuale sau colaborative, independente sau interdependente;
- elevul are curajul să-și expună liber ideile, interogațiile (eventual critice), ipotezele și soluțiile, în cadrul activităților colaborative;
- elevul utilizează combinații de stiluri de învățare adecvate, eficiente;
- elevul angajează în activitatea personală de asimilare a noului competențe științifice cognitive (referitoare la capacitatea de a integra noul în sistemul cognitiv propriu), psihomotorii și afectiv-atitudinale, atât disciplinare (corespunzătoare câmpului disciplinei), cât și transdisciplinare (formate/realizate longitudinal, „de-a lungul” disciplinelor de studiu și al practicilor educative), de exemplu: competențe metodologice, cum ar fi luarea de notițe, sistematizarea lor, formularea de situații-problemă și rezolvarea lor, stabilirea ipotezelor și verificarea lor, lucrul în grup etc.;

- elevul devine apt să se angajeze în manieră autonomă în activitate, să practice exercițiul autonomiei în termenii specifici vârstei (responsabilitățile asumate sunt de diferite ordine, în funcție de vârsta elevilor: la început există o dorință de identificare a propriei „poziții” sau de opoziție, iar mai târziu, în timpul studiilor liceale, se pot emite opinii independente, fondate mai mult pe poziții care le dau acces la maturitate).

În instruirea interactivă se dorește ca elevii să accepte și să-și asume responsabilitatea pentru propria lor învățare și formare. Dacă elevii sunt capabili să se implice profund în propriul proces de învățare și formare, să își formeze și să exerseze abilități metacognitive, monitorizându-și, gestionându-și și reglându-și învățarea, atunci ei sunt pe cale de a fi responsabili pentru gestionarea propriului proces de învățare și a deveni autonomi.

Se consideră că relația dintre profesori și elevi este aceea care stimulează în cea mai mare măsură autonomia elevilor. Această relație este cu atât mai calitativă cu cât activitatea didactică se desfășoară într-o atmosferă de lucru constructivă, pozitivă, stimulativă pentru elevi, în care sunt valorificate oportunitățile de acceptare și apreciere a opiniilor și dorințelor elevilor, de ascultare, de colaborare și de răspuns din partea acestora.

Așadar, un elev devine autonom atunci când:

- învață din proprie inițiativă, independent și personalizat, exersându-și gândirea activă, independentă, divergentă, evaluativă etc.;
- este conștient că învață singur și se simte responsabil pentru această învățare;
- reflectează asupra trăsăturilor sale de personalitate și asupra competențelor, interacționează cu sine, cercetându-se și înțelegându-se pe sine, conștientizând, în principal, modul în care învață (strategiile metacognitive pe care le utilizează);
- reflectează intens a ceea ce are de învățat, își proiectează noua învățare inclusiv strategiile cognitive pe care le va aplica;
- își organizează munca și avansează singur, interacționând cu conținuturile învățării, cu profesorul și cu colegii;
- își autogestionează și automonitorizează situațiile de învățare și secvențele de activitate cu care se confruntă în context formal, nonformal sau informal, aplicând strategii metacognitive și exersându-și abilitățile metacognitive;
- își fixează scopurile și obiectivele învățării și strategiile, conștientizând conexiunile modelatoare dintre componentele acestora: metode și procedee, tehnici și instrumente de lucru, resurse curriculare, modalități de autoevaluare ș.a.m.d;
- angajează în învățare întregul său potențial intelectual, fizic, volitiv și afectiv, dovedește spirit activ, critic, creativ etc.;
- are inițiative semnificative în învățare și le pune în aplicare, acționând singur sau în grup și, la nevoie, solicită ajutor din partea profesorului, se documentează, se consultă cu colegii etc.;

- transferă achizițiile dobândite în contexte educaționale noi;
- are o atitudine educativă activă, pozitivă și favorabilă educației permanente [1, p. 49].

Pentru a-și dezvolta conștient toate aceste capacități și competențe, profesorul trebuie să folosească la lecții anumite tehnici, strategii, metode care să implice conștient elevul și să fie propriul său catalizator în procesul de predare-învățare-evaluare, mai ales acum când se pune accent pe predarea on-line, unde lipsește un factor important și anume: regulile nespuse din clase sau autoritatea profesorului.

Strategia didactică reprezintă modul de îmbinare a metodelor, procedurilor, mijloacelor, tehnicilor, formelor de organizare a activității alese de cadrul didactic în funcție de condiții și facilități, de nevoile celui educat. Strategia didactică identificată face din activitatea la clasă un act de creație a profesorului și uneori a elevilor înșiși, fiind condiția de creștere a eficienței procesului didactic concret [5, p. 84], *face to face* sau on-line.

Așadar, strategia folosită este aceea care dă tonul, instituie ritmul și îi poate ține conectați pe elevi, 50 de minute în clasă sau 40 de minute online, atât cât e necesar pentru derularea cu succes a unei lecții.

O serie de psihologi susțin că un anumit grad de dezvoltare a sinelui în fața celorlalți constituie un exercițiu benefic pentru consolidarea relațiilor interumane. De asemenea, dezvoltarea sinelui este și un semn de echilibru interior.

Am putea enumera numeroase metode folosite la clasă, însă le voi alege pe acelea care au avut un impact deosebit în rândul elevilor și anume metodele de „spargere a gheții”:

1. Fereastra lui Johari:

Completați informațiile așa cum sunt cerute în table:

Domeniul public - informații cunoscute de noi înșine și de ceilalți (de exemplu, <i>vârsta, statut</i> etc.)	Zona oarbă - informații cunoscute de alții, dar nu și de noi (de exemplu, <i>suntem temperamental, agasanți</i> etc.)
Domeniul ascuns - informații cunoscute de noi înșine, dar nu și de ceilalți (de exemplu, <i>frica de înălțime</i>)	Domeniul necunoscut - informații necunoscute nici nouă, nici celorlalți

2. Copăcelul stimei de sine:

Elevii vor avea câte o coală, elemente de hârtie glasată decupate, lipici. Sarcina lor este să realizeze un colaj care să reprezinte un copăcel al propriei stime de sine; sunt încurajați să folosească pentru calități culori calde, iar pentru aprecierile mai puțin plăcute culori reci; la finalul activității se vor afișa copăceii la tablă; discuții: care copăcel e mai vesel/e mai trist, de ce, putem face astfel încât toți copăceii să fie veseli? etc.

3. Știu să desenez:

Avem la dispoziție coli de hârtie, creioane colorate: „Folosiți culorile care vă plac cel mai mult, pentru a vă reprezenta pe voi. Acest desen ar putea fi așezat într-o ramă pe biroul vostru .”

Apoi fiecare va face prezentarea desenului și va urmări motivarea alegerii unor elemente, precum: culori, ce simt personajele create, ce simt ei în raport cu aceste personaje.

4. Timpul poveștilor: elevii sunt rugați să selecteze un fragment preferat dintr-o revistă, carte, poezie, text dramatic și să îl citească, motivând alegerea.

5. Descrieți comportamentul:

Elevii sunt rugați să descrie un comportament ce interferează cu activitățile lor: „Când îți lași papucii la ușă...”;

Exprimați-vă sentimentele în legătură cu consecințele comportamentului asupra dumneavoastră: „...mă enervez...”;

Descrieți consecințele: „...pentru că mă împiedic de ei”.

Mesajul ar trebui să cuprindă următoarele elemente:

Când ... (descrieți comportamentul);

Mă simt... (descrieți sentimentul);

Din cauză că...(descrieți consecințele).

6. „Cum ne merge?”:

Pe o foaie A4 realizați o listă de cuvinte-cheie, reprezentative pentru lucrurile pe care le-ați făcut săptămâna trecută. Folosind diferite culori, puneți în evidență activitățile pe care în mod firesc le-ați grupa laolaltă. Categoriile pot să cuprindă învățat, muncă, socializare, hobby-uri, menținerea în formă etc.

Pe o a doua foaie de hârtie realizați cercuri distincte, având mărimi diferite, în funcție de timpul dedicat activităților subordonate.

Acum gândiți-vă ce simțiți față de aceste lucruri pe care le faceți: vă plac, vă lasă indiferent(ă) sau nu vă plac.

Pe o nouă coală de hârtie desenați un cerc mare și împărțiți-l în aproximativ trei sectoare, care să reflecte cât timp petreceți făcând ceea ce vă place, ceea ce vă lasă indiferent(ă) sau ceea ce nu vă place. Cum arată? Cum s-ar tăia plăcinta în felii într-o lună sau într-un an? (webinar numărul 9) [4].

Moment de reflecție: Ce v-ar plăcea să schimbați? Din ce motiv?

7. Povestea vieții mele:

Tocmai ai încheiat un contract cu editura foarte mare care ți-a cerut să îți scrii autobiografia. Impresarul tău este nerăbdător să se publice. El a decis să te ajute la scrierea ei cu câteva întrebări de probă:

1. Mai întâi ia o hârtie de flipchart și împăturește-o în jumate, apoi iar în jumate și tot așa pentru a obține o carte.
2. Alege titlul unei melodii cunoscute pentru a da titlul cărții tale. Scrie acest titlu pe copertă.
3. Pe pagina a doua scrie cuprinsul cărții:
 - Numele locului unde te-ai născut;
 - Descrierea primei tale școli;
 - Numărul de ani petrecuți în prima școală;
 - Pe pagina a treia desenează familia ta;
 - Pe coperta de pe spatele cărții desenează ceea ce plănuiești să faci când vei termina școala.

8. Prea mulți bucătari:

Familia ta tocmai a moștenit un restaurant de succes. O singură problemă: fostul proprietar era foarte dezorganizat. Singurele rețete ce se pot găsi sunt pe bucăți de hârtie rupte. Trebuie să le deslușești cât mai repede. Restaurantul se deschide în seara asta și trebuie să ai bucatele gata.

- Fiecărui membru al grupului de elevi i se va da o parte din rețetă.
- Sarcina fiecărui grup de elevi este să le ordoneze cât mai repede și rețeta să aibă sens.
- Când un grup a terminat anunță cu voce tare „poftă bună!”, ca semnal al sfârșitului jocului.

9. ABC-ul meu:

Ai fost angajat de către Compania pentru Lecții Creative pentru a ilustra un poster care să-i ajute pe copii să învețe ABC-darul. Printr-o fericită coincidență, prenumele tău este subiectul posterului.

- a. Mai întâi, scrie-ți numele vertical în partea din stânga jos a paginii.
- b. Apoi, găsește câte un cuvânt care să înceapă cu fiecare literă din numele tău. Cuvântul trebuie să spună ceva despre tine.
- c. Apoi, după ce ai scris cuvintele, desenează o imagine care să le reprezinte pe fiecare.
- d. După ce ai terminat lipește posterul pe perete.

10. Îmi amintesc:

Tu și ceilalți membri ai grupului sunteți pe cale să va reamintiți trecutul și să faceți o excursie în „Țara Memoriei”.

- a. Prima dată, luați o monedă.
- b. Apoi, uitați-vă în ce an a fost făcută moneda. Gândiți-vă ce făceați voi atunci când a fost fabricată moneda. Erați la școală? Erați copii? Unde locuiați? Ce se întâmpla în viața voastră atunci? Care era muzica la modă? etc. (Dacă nu erați născuți sau nu doriți să vorbiți despre viața voastră în anul respectiv, alegeți altă monedă).
- c. După ce v-ați gândit ce făceați atunci, fiți gata de începerea jocului. Scopul vostru este de a găsi pe cineva din grup care are o monedă ce a fost fabricată cu cel puțin 2 ani înainte sau după cea pe care o dețineți. În final, scopul vostru este ca cineva să aibă cea mai veche monedă din sală.
- d. Când v-ați găsit partenerul aveți trei minute pentru a vă spune unul altuia ceea ce făceați în acea perioadă. Când ați terminat, dați cu moneda în sus. Dezvăluți rezultatul aruncării monedei partenerului. Dacă sunt la fel (cap sau pajură), faceți schimb de monede. Dacă sunt diferite, păstrați-vă moneda inițială.

11. Lampa magică:

Grupul de elevi a găsit o lampă magică. Surpriză!!! Din lampă apare un duh fermecat. Duhul vă poate îndeplini trei dorințe. Aveți posibilitatea să faceți trei schimbări la școală. Te poți schimba pe tine, poți schimba profesorii, dirigintele, directorul școlii, colegii, școala, notele din catalog etc.

- a. Conducătorul grupului împarte elevii în grupuri de minimum 3 elevi și le va da câte o foaie de flipchart.
- b. Când elevii s-au gândit vor scrie lista de dorințe pentru duh. Când au terminat vor lipi lista pe perete.

12. Confesiunile bomboanelor:

Să ne imaginăm că tocmai v-ați luat o slujbă de degustător de bomboane într-o fabrică celebră. Ceea ce diferă de bomboanele obișnuite este că aceste bomboane au în gustul lor ceva din trăsăturile voastre, ele spun ceva despre voi. Sarcina fiecăruia este să testeze patru feluri de bomboane din bol, care va circula pe la fiecare membru.

- a. Fiecare alege câte patru bomboane din bol fără să se uite. În momentul în care ați gustat bomboana se va activa o stare sufletească a voastră, cum te simți azi, în acest moment, în această săptămână, în această perioadă.
- b. O dată ce ați gustat bomboana trebuie să spuneți ceea ce vă caracterizează.

13. Îmi place de mine atunci când...:

Fiecare membru al grupului va spune ce îi place cel mai mult la propria persoana. Este foarte important că propoziția de început să fie: „îmi place cel mai mult de mine atunci când...”; practic participanții vor completa această afirmație cu ceea ce li se potrivește. Este recomandat ca facilitatorul să ofere un exemplu.

În concluzie putem afirma că:

- rolul exercițiilor de „spargere a gheții” este acela de dezinhibare a participanților, de eliberarea emoțiilor de la începutul lecției, dar și de stabilirea unei comunicări cordiale între cei doi piloni ai educației;
- ele au ca scop realizarea unui climat relaxant și reconfortant în vederea desfășurării unei activități ulterioare, dar au și rolul de încurajare a participanților în a interacționa și în a se cunoaște reciproc în contexte neobișnuite;
- din practica didactică *face to face* sau on-line, se poate observa că exercițiile de spargere a gheții sunt un catalizator și între elevi, nu doar între profesor și elevi, aceștia găsind puncte comune cu aceia la care se așteptau mai puțin [6].

Bibliografie:

1. Bocoș M.-D. Instruirea interactivă. Iași, Ed. „Polirom”, 2013.
2. Cerghit I. Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri și strategii. Ediția a II-a, revăzută și adăugită. Iași, Ed. „Polirom”, 2008.
3. Crișan Al. Reformele curriculare și obiectivele transdisciplinare. In: Perspective, 2003, nr. 2, pp. 11-16.
4. Suport de curs CRED, formator Laura Gavrilu. CCD Bacău, 2020.
5. Voiculescu E. Pedagogie preșcolară. București, Ed. „Aramis”, 2003.
6. www.wordpress.jocuri de spargere a gheții

PRINCIPII ALE ÎNVĂȚĂRII EFICIENTE

Ion ACHIRI

dr., conf. univ.,

Institutul de Științe ale Educației

Abstract: *The article addresses the issue of effective learning. Principles are proposed, which must be respected for learning to be effective. The correlation between teaching and learning is also important. A system of factors that influence effective learning is determined. In order to obtain results in the educational process, both the pupil and the teacher will take into account these important aspects.*

Învățarea este componenta nodală în triada PREDARE-ÎNVĂȚARE-EVALUARE. În procesul educațional rezultatele școlare sunt obținute, desigur, și în funcție de atitudinea elevului față de învățare. Cadrul didactic poate să predea excelent, depunând toată măiestria și competențele profesionale. Dacă însă, atitudinea elevului față de învățare este una nefavorabilă, la evaluare se vor constata rezultate nu prea bune sau chiar insuficiente. Din aceste considerente procesul de învățare trebuie să fie permanent în vizorul cadrelor didactice și părinților/tutorilor. Învățarea nu trebuie să fie lăsată la voia întâmplării. Ea trebuie să fie ghidată, direcționată spre rezultate bune și susținută.

Învățarea este eficientă atunci când elevul obține rezultatele scontate cu plăcere, fiind cointerestat și motivat. Inclusiv, din perspectiva formării competențelor, activitatea de învățare a elevului se va fundamenta pe **Crezul învățării active (Kees Both):**

Ce aud – uit!

Ce aud și văd – îmi amintesc puțin!

Ce aud, văd și întreb sau discut cu cineva – încep să înțeleg!

Ce aud, văd, discut și fac – însușesc și mă deprind!

Ce redau altcuiva – învăț!

Ceea ce pun în practică – mă transformă!

Rolul cadrului didactic în formarea unei atitudini favorabile pentru învățare este enorm. Este foarte important cum cadrul didactic va reuși să mențină și să dezvolte interesul și motivația elevului pentru învățare. În acest context în practica educațională cadrul didactic se va ghida de

ALGORITMUL UNEI PREDĂRI AXATE PE MOTIVAȚIE:

- ◆ *Începeți predarea printr-o situație amuzantă, un studiu de caz, o istorioară legată de teoria ce urmează a fi predată sau printr-o problemă de soluționat;*
- ◆ *Chestionați elevii asupra cunoștințelor lor anterioare în legătură cu fenomenul ori teoria ce urmează a fi explicate;*
- ◆ *Prezentați planul lecției sub formă de întrebări (acest mod de a prezenta materia îi obligă pe elevi să-și focalizeze atenția asupra aspectelor importante și să caute să afle răspunsurile la întrebările puse);*
- ◆ *Organizați cunoștințele sub formă de scheme, care permit evidențierea legăturilor dintre concepte;*

- ◆ *Dați exemple care să îi intereseze pe elevi;*
- ◆ *Utilizați analogiile (astfel îi determinăm pe elevi să stabilească legături între un domeniu pe care îl cunosc și altul nou).*

Principiile învățării eficiente sunt **teze fundamentale, norme indicatoare** care stau la baza proiectării, organizării și desfășurării activităților de învățare, în vederea realizării optime a obiectivelor educaționale.

Sistemul de principii ale învățării eficiente include:

- ***Principiul învățării în stiluri diferite și ritmuri diferite.***
Se va conștientiza că fiecare elev este o individualitate, fiecare are stilul și ritmul său de învățare, de care trebuie să se țină cont, inclusiv, în procesul educațional formal.
Stilurile de învățare cele mai des întâlnite sunt: a) *tipul auditiv* – elevii aparținând acestui tip învață mai bine ascultând sau citind cu voce tare; b) *tipul comunicativ* – elevii învață mai bine conversând; c) *tipul acțional* – elevii învață mai bine făcând ceva, acționând, elaborând conșpekte, schițe, proiecte etc.; d) *tipul vizual* – elevii au dezvoltată memoria vizuală și rețin mai bine imaginile, schițele, schemele, graficele etc.; e) *tipul abstract* – elevii rețin cu ușurință rapoarte, procente, numere de telefon; f) *tipul verbal* – elevii rețin mai bine ideile, principiile, legile, explicațiile verbale etc.; g) *tipul reproductiv* – elevii reproduc cu mare ușurință cele învățate [2, p. 13].
- ***Principiul învățării axate pe investigații continue, efort și autodisciplină.***
Fără un efort depus de către elev, fără respectarea unei autodisciplineline și realizarea unor investigații continue învățarea devine dificilă și neeficientă.
- ***Principiul formării și dezvoltării prin învățare a competențelor personale.***
Învățarea dezvoltă aptitudini, capacități, abilități, formează valori și atitudini și contribuie la însușirea de cunoștințe. Toate acestea în final contribuie la formarea și, apoi, la dezvoltarea competențelor, necesare pentru dezvoltarea personală, continuarea studiilor, încadrarea profesională și socială.
- ***Principiul învățării prin studiu individual și prin activități de grup.***
Pedagogia modernă a demonstrat că învățarea eficientă poate fi realizată prin studiu individual și prin activități în grupuri mici. Din această perspectivă tehnologia didactică modernă pune accent în procesul educațional pe activități de grup, în echipe sau în perechi.
- ***Principiul învățării conștiente și active.***
Acest principiu atenționează asupra faptului că atunci când elevul nu înțelege ce învață, activismul acestuia descrește și, în final, el abandonează învățarea materiei respective. În acest context în cadrul activităților educaționale cadrul didactic trebuie să fie foarte atent la aspectul conștientizării de către elevi a celor studiate.

- **Principiul învățării prin acțiune.**
Acest principiu rezultă din **Crezul** învățării **active**, expus mai sus.
- **Principiul motivației învățării.**
Interesul și motivația elevului influențează enorm învățarea. Ar fi ideal în educație să se țină cont de acești factori.
- **Principiul acordării asistenței didactice în procesul învățării.**
Elevul, în procesul formării personalității, are nevoie de ajutorul marilor, colegilor, prietenilor etc. În acest context, eficiența învățării e în funcție și de eficiența asistenței didactice, acordate în momentul oportun. Tehnologiile informaționale moderne, inclusiv educația online, poate contribui eficient la realizarea acestui principiu.
- **Principiul obținerii succesului prin învățarea eficientă.**
Realizând o învățare eficientă elevul se va asigura cu succesul corespunzător în cadrul evaluărilor.
- **Principiul învățării pe parcursul întregii vieți.**
Elevul trebuie să conștientizeze că învățarea este un proces continuu, care nu finisează în momentul absolvirii școlii, ci derulează pe parcursul întregii vieți. Adică, el trebuie să fie pregătit să învețe continuu pentru a obține succese în viață, pentru a se realiza personal și profesional.

Un șir de factori (interni, externi, obiectivi, subiectivi etc.) influențează învățarea eficientă:

I. **Factorii familiali**

- Rezultatele școlare finale obținute de elev, învățarea în ansamblu, depind și de atitudinea în familie față de școală și știință.

II. **Factorii ereditari**

- În acest context cel mai adecvat este proverbul „Surcica nu sare departe de trunchi!”.

III. **Factori personali**

- Motivația și interesul fiecărui elev pentru fiecare disciplină școlară contribuie la obținerea rezultatelor respective și la realizarea unui proces de învățare adecvat.
- Cadrul didactic, la disciplina pe care o predă, ar trebui să cunoască aspectele motivaționale ale elevilor săi, pentru a le dezvolta și activa respectiv.
- Planificarea adecvată a timpului pentru învățare.

IV. **Factorii educaționali**

- Atitudinea colectivului clasei privind învățarea influențează și atitudinea personală a fiecărui elev față de învățare.
- Profesionalismul cadrului didactic joacă un rol determinant în realizarea unei învățări eficiente și formarea competenței de a învăța să învețe la elevi.
- Realizarea unei învățări eficiente e în funcție și de managementul educațional prestat în instituția educațională.

V. Factorii ce favorizează și declanșează oboseala și surmenajul

- Suprasolicitarea informațională nu favorizează învățarea eficientă. Oboseala și surmenajul duc la formarea atitudinii nefavorabile privind învățarea.
- Reglementarea volumului de sarcini propuse spre realizare atât în cadrul lecțiilor, cât și privind temele pentru acasă este o condiție necesară referitoare la învățarea cu plăcere și realizarea unei învățări eficiente.

VI. Factorii economici/financiari

- Posibilitățile financiare reduse a familiei poate crea probleme în realizarea unei învățări eficiente de către copil.
- Asigurarea financiară insuficientă a instituției educaționale nu permite realizarea unui proces educațional de calitate, deci influențează direct asupra rezultatelor învățării.
- Învățământul online, realizat recent în Republica Moldova, a evidențiat multe probleme privind asigurarea instituțiilor educaționale, a cadrelor didactice și a elevilor cu mijloacele de învățământ adecvate.
- Și alimentația adecvată a copilului în instituția educațională și acasă contribuie la realizarea unei învățări eficiente.

VII. Factorii sociali/politici

- Atitudinea, de ansamblu, a societății față de școală, față de educație și știință influențează formarea atitudinii fiecărui elev față de învățare.

Desigur, cei ce învață trebuie învățați cum să învețe. O competență transversală primordială pentru educație, determinată de Codul Educației, este Competența de a învăța să înveți [1, p. 6].

Pentru a forma această competență e necesar, inclusiv, de respectat principiile învățării eficiente și de ținut cont de factorii ce influențează rezultatele învățării. E necesar de elaborat reguli și tehnologii concrete recomandate elevilor și cadrelor didactice privind realizarea unei învățări eficiente.

Bibliografie:

1. Codul Educației al Republicii Moldova: Nr. 152 din 17.07.2014, cu modificările și completările ulterioare. In: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 2014, Nr. 319-324 (634).
2. Prepelită N. Factori ai învățării eficiente. [citat 25.07.2020]. Disponibil: Scis.ro/images/Articole/2018/erasmus_ka1/Produse finale

DESPRE REFORMA ÎNVĂȚĂMÂNTULUI DE MATEMATICĂ

Bogdan N. NICOLESCU

dr., conf. univ.,
Universitatea din Pitești, România

Tudor C. PETRESCU

dr., lector univ.,
Universitatea din Pitești, Facultatea
de Științe ale Educației, România

Abstract: *This paper contains some ideas and concerns regarding the education reform decisions. The purpose of this article is to provoke discussions within academia, politics, schooling etc. with the hope that these will be done scientific, impartial and productive arguments.*

Introducere

Înainte de a stabili cadrul referențial de dezbateră a caracteristicile nevoilor adoptării unei reforme pentru un sistem de învățământ, în general, sau pentru „curriculumului de matematică” de la oricare nivel al acestui sistem, în particular, încercăm să precizăm care ar putea fi „originea”¹ sistemului de referință în care vom proiecta pe diferite direcții, ortogonale² sau nu, ale acestuia *conceptul de reformă*.

Dacă pornim de la cea mai uzuală semantică a conceptului de reformă, în oricare domeniu de activitate al societății umane, care înseamnă „transformare, reorganizare într-un domeniu (politic, economic, social, cultural, științific, educațional etc.), cu caracter limitat sau de structură ... în vederea schimbării în bine ...” [9], atunci trebuie să stabilim cu foarte mare atenție cauzele care impun o reformă. Mai mult, pornind de la cauze, trebuie să stabilim dacă ceea ce se hotărăște să se schimbe va îmbunătăți starea „sistemului dinamic”³ pe care dorim să-l reformăm. Cu alte cuvinte, ar trebui să avem suficientă cunoaștere a acestuia, adică să știm legile care-i guvernează dinamica sa în interacțiune cu mediul proxim în care acesta există, apoi să transpunem cunoașterea sistemului în limbaj matematic și informatic care să conducă la elaborarea procedurilor și metodologiilor pentru aplicarea schimbărilor etc.

De-a lungul istoriei omenirii s-au „produs” mari și importante schimbări spre progres ale unor domenii de activitate fără măcar să se știe că se face o

¹ În acest context, semantica cuvântului „originea” trebuie înțeleasă în sens matematic, ca punctul de referință al unui sistem cartezian n -dimensional, cu $n > 3$.

² În sensul „filosofiei” de descompunere, geometrică (Cartan), funcțională (Fourier, Laplace) etc. a unui obiect de interes, în cazul nostru „reforma”.

³ Conceptul de „sistem dinamic” este comun fizicii, matematicii, biologiei, medicinei, științelor sociale etc. și, în consecință, domeniului conceptual educației.

„reformă” a acestora. Lucrurile au avut un parcurs firesc, mai lin sau mai agitat, dar așa erau vremurile de demult: multe dușmăanii, multe războaie, multă incultură a unor mari mase de oameni etc. Însă, atitudinile din societate, acțiunile, lucrările, realizările etc. ale unor personalități din vremea respectivă au influențat direcția de schimbare a unui domeniu de activitate pentru un viitor apropiat sau mai îndepărtat, iar acestea au dus în mod implicit, de cele mai multe ori⁴, la evoluția spre bine a societății umane. Nu este cazul să dezvoltăm raportul dialectic dintre societate și educație, care este o axiomă a dinamicii societății umane. Astfel, presupunem, toți cei care se consideră că aparțin mediului academic sunt de acord că schimbările din educație ar trebui să se bazeze numai pe dezvoltarea cunoașterii științifice a Universului, indiferent cum îl definim pe acesta prin cunoașterea noastră de la acest moment.

Un exemplu de o simplă „reacție în lanț” a unor cauze de genul anterior amintite, este Archimede și Descartes, care sunt legați prin continuitatea dezvoltării societății umane datorită contribuțiilor lor științifice, care au schimbat în bine societatea umană, în general, cunoașterea și educația, în particular. Unul dintre celebrele citate ale lui Archimede, considerat primul mare matematician și fizician al omenirii, este legat atât de fizică (banala pârghie de astăzi ...) cât și de mișcarea corpurilor cerești pe care încerca s-o descifreze și s-o scrie în relații matematice: „Dă-mi un fulcrum⁵ și o pârghie⁶ și un loc ferm⁷ în care să stau, și singur pot să mișc lumea”. Peste secole, Descartes găsește prin filosofia sa că această afirmație a lui Arhimede este „o credință”, dar că afirmația „Eu sunt, exist, este neapărat adevărată de fiecare dată când o pronunț sau o concep mental” [3].

Despre reforma curriculumului de matematică

Cel puțin, în sistemul de învățământ românesc au avut loc, au loc și, probabil, vor mai avea loc reforme ale acestuia. Unele dintre ele s-au datorat evoluției istorice ale țării [10], mica unire, marea unire, apoi războiul, ocupația în toate sensurile și „reforme” sociale cu alte principii, apoi o „restaurație” făcută de partidul comunist a sistemului de învățământ național fundamentat de Spiru Haret și continuat de multe alte personalități științifice, culturale și politice românești ... A urmat o „eliberare democratică” după anii 90, de când sistemul de învățământ românesc adoptă reforme după reforme, încercând să se ia ba după un model sau altul, să îndeplinească recomandările europene, să supraviețuiască evaluărilor proiectelor OECD-ului etc. Cel puțin până la începutul anilor 2000, disciplina matematica din ciclurile superioare, gimnaziu și liceu, nu a fost supusă unor mari reforme, cu excepția disputelor de pe marginea „manualului unic sau nu”. În ceea ce privește matematica pentru ciclul primar

⁴ Exceptăm cazurile de schimbări politice care au dus la dictaturi, războaie etc.

⁵ Punct fix, punct pivotant etc. în care se poate sprijini unul din capetele unei pârghii.

⁶ Unul dintre primele instrumente, scule etc. ale omului, care au fost studiate sistematic, putem spune științific, de către Arhimede. Orice tratat de fizică rațională începe cu studiul și clasificările pârghiilor etc.

⁷ În sensul altui punct fix din care se poate acționa pârghia.

și matematica pentru educația timpurie, dezbaterile în „noua filosofie” asupra elevului de vârstă mică au condus la mari transformări ale conținuturilor de matematică, chipurile prea încărcate, și ale modului „*funny*” de predă matematica, elevii învățând după manuale care mai de care mai colorate și mai pline de „animăluțe”, „buburuze”, „floricele” etc. și fiind evaluați prin abilități de tipul: „colorați...”. Ce să mai zicem? Asta-i moda, așa dansăm!

Între timp, în cadrul aplicării teoriei curriculumului s-au vehiculat trei variante de paradigme: centrarea pe elev, centrarea pe conținuturile de învățat și centrarea pe formarea profesorului. Fiecare în parte are avantaje și dezavantaje. Niciuna dintre ele nu este perfectă sau exhaustivă, dar în cadrul paradigmei holistice, toate cele trei sunt interdependente și niciuna nu este mai importantă decât cealaltă. După părerea noastră, celebrul triunghi didactic este izomorf cu triunghiul celor trei paradigme curriculare și aceasta se poate demonstra chiar în cadrul pedagogiei, prin celebrele întrebări: *Cine predă? Cui predă? Ce-i predă? De ce îi predă?* De altfel, dacă citim lucrarea lui Sorin Cristea [2] în altă cheie, atunci înțelegem că această idee există de mai multă vreme în cadrul câmpului educațional, chiar de la Comenius care a fost un real reformator al educației din vremea sa și ale cărei rezultate au avut efecte benefice pentru dezvoltarea societății umane la nivel global, am putea zice.

Matematica are propria sa dinamică de dezvoltare, ca știință de sine stătătoare, ca limbaj de comunicare și cunoaștere științifică a Universului, cu aplicații în lumea reală etc. Istoria matematicii, care este ramură a matematicii, pune în evidență că în diferite locuri și diferite perioade de timp, s-a obținut același obiect matematic din rațiuni și nevoi diferite. Exemplu celebru fiind calculul diferențial și integral ca rezultat al cercetărilor lui Newton și Leibniz, ultimul murind cu „acuza” că a plagiat pe primul, iar adevărul a fost restabilit abia la o sută de ani demonstrând-se că ideile de la care pornise Leibniz nu coincideau cu cele ale lui Newton. Este o poveste reală din care societatea contemporană nu a învățat nimic, din păcate. Matematica, a fost de la începuturile civilizației umane folosită ca instrument de cunoaștere și o regăsim, să zicem, ca disciplină în educația copiilor familiilor „bogate și conducătoare” din acele vremuri. Să nu uităm că în cele șapte arte frumoase, curriculumul de aur al Greciei antice, matematica era împletită cu gramatica, logica, muzica, mișcarea etc. Nu trebuie și nici nu ne propunem să fim avocații matematicii, dar trebuie să spunem, căci avem această datorie, că renunțarea la educația științifică și de matematică a generațiilor viitoare de elevi pe motiv că nu mai este necesar, că avem computerul și internetul, că vom avea inteligența artificială înglobată în „*smartphone*” care ne va rezolva totul etc. este o mare „gogomănie” și, în același timp, o mare greșeală pentru societatea umană. Din păcate, la nivelul preșcolar nu trebuie „să stresăm copilul cu lucruri serioase”, la nivelul ciclului primar trebuie să renunțăm la conținuturile de matematică pe care învățătoarea nu le-a înțeles și nici nu i-au trebuit ca să devină învățătoare, la ciclul gimnazial trebuie să renunțăm la științe, matematică, educație muzicală etc. ca să ne ocupăm de consilierea elevilor pentru viață... La liceu ce să mai vorbim că este prea târziu, iar la nivel universitar avem locuri disponibile, neocupate la științe, matemati-

că etc. pentru că numărul tinerilor care vor să urmeze aceste specializări este din ce în ce mai mic. Este una dintre problemele importante de la nivel mondial care se dezbate în prezent aproape peste tot. Ce ne mai trebuie să învățăm matematică la inginerie devreme ce fișa viitoarelor noastre „joburi” în marile „multinaționale” constă numai să știm să folosim câteva aplicații informatice performante pentru proiectare, optimizare, concepție etc. completând o bază de date și „șefului” îi transmitem rezultatele prelucrate de acestea și se descurcă el mai departe.

Pe de altă parte, experimentul cu așa-zisa matematică modernă de tipul Frédérique și George Papy, care a avut loc în sistemul de învățământ matematic francez, în anii 60-63, s-a făcut în urma unor colaborări cu centre de cercetări și prin grupuri de lucru interdisciplinare (IMACS, 2012) [5]. În anii '70 când se bătea moneda pe reforma de modernizare a învățământului de matematică, Hans Freudenthal a fost unul dintre oponenții de seamă ai reformei pentru o matematică modernă. Acesta a rezumat magistral prin sintagma „matematica cea de toate zilele” care trebuie abordată încă de nivelul ciclului preșcolar pentru o bună educație de matematică a elevului și care să-i folosească pe tot parcursul vieții sale, indiferent de profesia, meseria, activitatea din fișa „jobului” pe care o va avea. Nu există matematică veche sau matematică modernă. Există doar matematica care se reformulează din ce în ce mai clar și mai unitar prin cercetările și construcții deductive și inductive ale unor obiecte în spațiul ideatic, în sensul filosofiei lui Platon, cu care se descrie cât se poate de mult realitatea lumii în care trăim, în sensul filosofiei lui Aristotel.

Natura omului, ca ființă rațională și afectivă, nu s-a schimbat încă, iar concluziile pe care trebuie să le tragem pentru educația de matematică ar trebui să derive în mod firesc din istoria acesteia. Ce s-a schimbat cu adevărat este mecanismul de structurare al societății moderne prin fenomenul de globalizare tot mai agresiv. Nu numai dezvoltarea tehnologiilor IT sunt cauza, ci și șablonizarea (J.M. Smitha și Ph.E. Kovacs) [8], industrializarea (A. Bernier) [1], comercializarea educației care conduc la mari anomalii pentru proiectarea corectă a curriculumului de matematică în școală, dar nu numai al acestuia. Am ajuns ca la nivelul educației să vorbim de management, de clienții școlii, de marketing educațional, de finanțarea sistemului de învățământ pe criterii economice ca și o „uzină” care produce nu știi ce produse care se vând pe o piață oarecare. Da „școala” trebuie legată de nevoile și așteptările societății, dar și școala este însăși o importantă secvență socială. Însă, nu trebuie să existe un raport de subordonare al școlii față de unele nevoi ale unor subsisteme de putere financiară, economice, politice etc. Raportul între școală și societate este sau ar trebui să fie unul de tip dialectic ca între două subsisteme ale aceleiași „întreg” – umanitatea de pe Terra.

Despre reforma planului de formare inițială pentru profesorii de matematică și nu numai

Întrebarea retorică a programului PISA, „... își pregătește școala pe elevii săi astfel încât aceștia să fie în stare să facă față marilor schimbări și provocări ale viitorului?” a căpătat în ultima vreme nu numai importanță, dar și alte conotații în contextul „industrializării” educației (A. Bernier) [1], atât în învățământul preuniversitar, dar mai ales în cel universitar pentru nivelul de licență, masterat etc., pentru formarea continuă atât profesională, cât și cea pentru toată viața. Nu școala, dacă ne referim numai la nivelul preuniversitar, este de vină că nu-și poate pregăti bine elevii, ci și nivelul universitar trebuie analizat pentru că acesta asigură pregătirea profesorilor. Aceștia ar trebui să-și pună întrebarea dacă sunt în stare să asigure o bună educație, formare, instruire pentru viitor pentru elevii lor după ce au parcurs un plan de formare în această direcție. Aceasta este o problemă la nivel mondial, dar în special în țările pe sisteme educaționale private (P.H. Hinchey și Cadiero-Kaplan) [4].

Primul exemplu este traiectoria de formare a profesorilor de matematică pentru ciclul gimnazial și cel liceal. Până la convenția de la Bologna, un absolvent de facultate de matematică, care avea și modulul psihopedagogic, dacă dorea și/sau dacă avea noroc, devenea profesor de matematică. Nu intrăm în multe amănunte, dar în esență, predarea-învățarea-evaluarea la disciplina matematică o aplicau după „standardele” să aibă cât mai mulți elevi care să participe la concursuri, olimpiade etc. de matematică și să obțină cât mai bune rezultate. Era o „paradigmă”, pe care în mod ascuns încă o regăsim în criteriile de apreciere ale profesorilor de matematică la eșalonul superior, adică la nivelul inspectoratelor școlare județene pentru diverse dosare de evaluare, promovare, transferuri etc. Profesorul de matematică de acest tip avea cel puțin credința că el este „un adevărat matematician” și că își formează elevii după calea pe care a urmat-o el în învățarea matematicii, fără să dea prea multă atenție didacticii matematicii, ca ramură a matematicii. A existat, cel puțin în România, începând cu anii '60 până în prin 1998, institutele pedagogice sau IP3-ul care formau profesorii de gimnaziu pentru matematică, fizică, biologie etc. În acea perioadă s-a experimentat și formarea profesorilor cu dublă specializare, matematică-fizică, chimie-biologie etc. A fost una dintre cele mai fructuoase perioade ale învățământului gimnazial din România. Și la profesorii de liceu aveam dubla specializare, matematică-informatică, matematică fizică, română-franceză etc., dar nu exista un plan de formare anume conceput pentru profesia de profesor. De altfel, în registrul ocupațiilor din România nu există profesia de profesor, ci numai ocupațiile de educatoare și de învățător. Interesant, dar adevărat! După convenția de la Bologna, nu au mai fost acceptate formările pentru două specializări, iar planul de formare la matematică, informatică, fizică s-a micșorat cu un an, dar s-au adăugat doi ani la masterat, iar acum se discută despre masteratul didactic. Este aceasta o reformă a învățământului? Ce s-a câștigat? Greu de răspuns! În ceea ce privește reformele pentru planul de formare inițială pentru educatoare și învățători, de la cel de institutori, care avea, în principal, cursuri

pentru didacticele disciplinelor și activităților instructiv-educative corespunzătoare curriculumului pentru ciclul primar și preșcolar, s-a „adaptat” prin reforma nouă a educației după 2011, la un plan care în proporție covârșitoare este format din pedagogie, didactică generală, teoria instruirii, teoria curriculumului, psihologie generală și particulară etc. Esența activității de bază la clasă a educatoarei și a învățătorului nu se prea mai regăsesc în această formare inițială. Este bine? Este rău? Elevii noștri vor fi în stare să facă față provocările viitorului? Se va schimba Universul după dorința noastră?...

Concluzii

În general când ne referim la complexitatea procesului de educație ca și câmp de interacțiuni, văzut ca relații între ființe umane sau între instituții, ca subsisteme ale unui stat sau uniune de state, nu putem decela cu ușurință contribuțiile uneia sau a mai multor variabile independente, convențional stabilite într-o teorie sau alta (B.N. Nicolescu și T.C. Petrescu) [7]. Nu contează cine a spus „dați-mi pe mână sistemul de învățământ și voi schimba fața Europei” dar această afirmație este în același timp un adevăr, căci prin educație poți obține progresul, bunăstarea, extinderea cunoașterii etc., dar, în același timp este și periculoasă, căci sensul schimbării este dependent de cine mănuieste „pârghia”. Da! Folosirea „pârghiei”, în sensul lui Archimede, fără să stăm să analizăm existența noastră în Univers, în sensul lui Descartes⁸, a reprezentat și reprezintă unul dintre pericolele de eșec ale reformelor în educație, din toate timpurile.

Bibliografie:

1. Bernier A. How Matching Systems Thinking with Critical Pedagogy May Help Resist the Industrialization of Sustainability Education. In: Journal of Sustainability Education, 2018, No. 18. [citat 31.07.2020]. Dispoibil: <http://www.susted.org/>
2. Cristea S. Istoria gândirii pedagogice. Jan Amos Comenius (1952-1670). In: Studia Universitatis, 2007, Nr. 9, pp. 168-175.
3. Descartes R. Discourse on Method and Meditations on First Philosophy, 4ed.th. Translated by Donald A. Cress. Indianapolis, Hackett Publishing Company, 1998.
4. Hinchey P.H., Cadiero-Kaplan. The Future of Teacher Education and teaching: Another piece of the Privatization Puzzle. In: Journal for Critical Education Policy Studies, 2005, No. 3(2), pp. 1-19.
5. IMACS (2012). George Papy: A Mathematics Educator for the Ages. Filed under: Curriculum Development, Math Enrichment. [citat 31.07.2020]. Dispoibil: <https://www.eimacs.com/blog/2012/01/georges-papy-mathematics-educator-gifted-math-curriculum/>
6. Macrine Sh., McLaren P., Hill D. Revolutionizing Pedagogy: Educating for social Justice withi and Beyond Global neo-liberalism.2009. [citat 31.07.2020]. Dispoibil: https://www.academia.edu/19491912/Revolutionizing_Pedagogy

⁸ „... then although my judgment may still contain errors, at least my perception now requires a human mind.”

7. Nicolescu B.N., Petrescu T.C. The complexity of the mathematics education within early education conceptual field. In: The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences, EpSBS, 2018, pp. 257-266.
8. Smitha J.M., Kovacs Ph.E. The impact of standards-based reform on teachers: the case of 'No Child Left Behind'. In: Teachers and Teaching: theory and practice, 2011, No. 17(2), pp. 201-225.
9. <https://dexonline.ro/definitie/reform%C4%83>
10. https://ro.wikipedia.org/wiki/Istoria_educatiei_in_Romania

EXPERIENȚE NAȚIONALE ȘI INTERNAȚIONALE DE ÎNVĂȚARE EFICIENTĂ LA DISCIPLINA FIZICĂ

Viorel BOCANCEA

dr., conf. univ.,

Universitatea de Stat din Tiraspol

Abstract: *The examination of the learning experiences during the physics course represents a necessity for the development of this subject in conformity with the new social issues. This article relates to the domain of the physics teachers and didactics. There are mentioned the important aspects that have not been reflected yet in speciality magazines (didactics of physics), teachers' republican conference publications (didactics of physics section), sessions of the Republican methodological seminar of the physics teachers*

În plan național, experiențele de învățare eficientă a fizicii sunt reflectate în publicațiile cadrelor didactice din reviste și culegeri de articole la diferite foruri naționale. Experiențele de învățare eficientă a fizicii sunt promovate în cadrul sedințelor Seminarului metodologic republican al profesorilor de fizică. Unica revistă în Republica Moldova, cu rubrica Didactica științelor este revista Fizica și Tehnologiile moderne (categoria C). Examinând experiența de învățare eficientă din ultimii ani, reflectată în publicațiile din această revistă, s-a constatat:

- majoritatea articolelor sunt consacrate studiului (deseori aprofundat) al conținuturilor fizice (Exemple: Rezolvarea unor probleme de optică geometrică folosind multiplicatorii Lagrange, [5] Metoda analogiei optice ca factor esențial de creștere al elementelor de vizibilitate în predarea principiilor mecanicii cuantice în instituțiile de învățământ superior etc.). Unele articole sunt consacrate metodologiei utilizate în predarea fizicii (ex. Proiectul, o metodă modernă de învățare a fizicii. Metode experimentale de studiu asupra forțelor. Formarea Profesorilor de Fizică cu Ajutorul Hărților Conceptuale Interdisciplinare) [1].

Printre conferințele naționale cu secțiunea Didactica fizicii este Conferința republicană a cadrelor didactice (trei ediții, începând cu 2018), organizată la Universitatea de Stat din Tiraspol (Cu sediul la Chișinău). A fost examinată ex-

periența de învățare eficientă a fizicii, prezentată de cadrele didactice la această conferință [2], [3], [4]. În rezultatul acestei analize s-a constatat:

- Cele mai multe articole (circa 40%) sunt dedicate strategiilor și metodelor didactice utilizate în predarea fizicii. În centrul atenției profesorilor (circa 30%) sunt tehnologiile avansate (utilizarea TIC-ului, robotica, laboratorul digital, soft-uri). Aspectele psihopedagogice ale predării fizicii (centrarea pe elev, motivarea acestuia, dezvoltarea creativității) sunt prezente în circa 20% din articole. Mai puțin se asociază cu învățarea eficientă a fizicii conținuturile fizicii (mai ales cele cu grad sporit de dificultate) (circa 10%).

Au fost examinate comunicările la ședințele Seminarului metodologic republican al profesorilor de fizică. În rezultatul acestei analize s-a constatat:

- Printre subiectele cu interes sporit (evidențiate în cadrul sondajelor de opinie) sunt tehnologiile avansate (utilizarea tablei interactive, roboților educaționali, laboratorului digital, manualului digital, soft-urilor etc.) și metodele didactice utilizate în predarea fizicii (proiectul, experimentul fizic școlar, jocul didactic etc.). Se bucură de succes analiza conținuturilor, în special rezolvarea problemelor (inclusiv a itemilor propuși la BAC).

A fost examinată și experiența profesorilor de fizică, inclusiv a dlui Ciuvaga Victor, câștigător al concursului național Profesorul anului, ediția 2009. Din lecțiile profesorului, prezentate pe Youtube, se observă interesul sporit față de tehnologiile moderne (tabla interactivă, simulările experimentelor fizice), dar și față de rigoarea științifică a conținuturilor.

În plan internațional experiențele de învățare eficientă a fizicii sunt reflectate în publicațiile cadrelor didactice în reviste și culegeri de articole la diferite foruri internaționale.

Examinând publicațiile din revista „Evrika!” (România) și „Физика в школе” (Federația Rusă), s-a constatat:

În aceste reviste sunt prezente diverse aspecte ale procesului de învățământ la fizică. Accentul este plasat pe diverse laturi ale învățării eficiente: asigurarea continuității, stabilirea relațiilor interdisciplinare, realizarea activităților extracurriculare, formarea conceptelor fizice, realizarea experimentelor la fizică, rezolvarea problemelor fizice etc.

Analizând publicațiile în revistele de specialitate (didactica fizicii), publicațiile la conferințele republicane a cadrelor didactice (secțiunea didactica fizicii), tematica ședințelor Seminarului metodologic republican al profesorilor de fizică și experiența celor mai experimentați profesori de fizică, se poate afirma că învățarea eficientă a fizicii cel mai frecvent se asociază cu deschiderea spre învățarea digitală în era tehnologizării. Mai rar, învățarea eficientă a fizicii se asociază cu deschiderea spre învățarea activă/creativă/constructivă în era educației pe parcursul întregii vieți și cu deschiderea spre formarea cadrului antreprenorial în era crizelor economice. La moment în predarea fizicii practic nu se regăsesc următoarele aspecte:

1. Deschiderea spre cadrul axiologic în era diminuării/ reactualizării valorilor umane.

2. Deschiderea spre formare/autoformare a personalității elevului în era dezvoltării durabile a resurselor umane.
3. Deschiderea spre cadrul cultural/ intercultural/ multicultural în era globalizării și internaționalizării.
4. Deschiderea spre cadrul teleologic (finalități axate pe psihocentrism și sociocentrism) în era constituirii societății a cunoașterii.

Aceste aspecte, la moment, nu fac parte din domeniul de interes al cadrelor didactice și specialiștilor din domeniul didacticii fizicii.

Bibliografie:

1. Călțun I., Călțun O.F. Formarea Profesorilor de Fizică cu Ajutorul Hărților Conceptuale Interdisciplinare. In: Fizica și Tehnologiile Moderne, nr. 3-4, Chișinău, 2016, pp. 68-74.
2. Materialele Conferinței republicane a cadrelor didactice, 10-11 martie 2018. Vol. I. Științe exacte. Chișinău, UST, 2018.
3. Materialele Conferinței republicane a cadrelor didactice, 1-2 martie 2019. Vol. I. Didactica științelor exacte. Chișinău, UST, 2019.
4. Materialele Conferinței republicane a cadrelor didactice, 28-29 februarie, 2020. V. I. Didactica științelor exacte. Chișinău, UST, 2020.
5. Siretanu D. Rezolvarea unor probleme de optică geometrică, folosind multiplicatorii Lagrange. In: Fizica și Tehnologiile Moderne, 2019, nr. 3-4 (67-68), pp. 55 -62.

APLICAREA ÎNVĂȚĂRII PRIN COOPERARE LA LECȚIILE DE GEOGRAFIE

Ludmila FRANȚUZAN

dr., conf. cerc.,

Institutul de Științe ale Educației

Elena JECHIU

asist. univ.,

Universitatea de Stat din Tiraspol

Abstract: Cooperative learning is a form of collaborative learning in which students work in groups to achieve common goals, each of which contributes to this in individual ways. The article presents concrete learning sequences with the application of cooperative learning techniques to geography lessons. At the same time, the advantages and disadvantages of cooperative learning in the educational process.

Învățarea prin cooperare este metoda prin care elevii organizați în grupuri mici lucrează împreună pentru a atinge scopuri comune, pentru a-și îmbunătăți performanțele proprii și ale celorlalți membrii ai grupului. Când elevii înva-

ță prin cooperare, fiecare dintre ei are mai multe responsabilități ceea ce îl ajută să-și îmbunătățească performanța proprie.

Învățarea prin cooperare este o metodă didactică bazată pe organizarea muncii colective, fondate pe complementaritate și convergență teleologică, orientată spre asigurarea aspectului social al învățării și care vizează dezvoltarea deprinderilor de comunicare interpersonală și a interacțiunilor dintre elevilor [1, p. 319].

Învățarea prin cooperare este reală dacă rezultatele fiecărui membru al grupului se regăsesc în performanța grupului [4, p. 235].

Teoria învățării prin cooperare se inspiră din teoria privind interdependența socială, care apare atunci când oamenii au obiective comune și când rezultatele fiecăruia influențează acțiunile celorlalți. Interacțiunea dintre oameni este, esențială pentru supraviețuire. Învățarea prin cooperare implică ipoteza că modul în care sunt planificate activitățile determină calitatea interacțiunii dintre elevi, rezultatele activităților fiind consecințe ale interacțiunii. Unul dintre elementele principale care trebuie creat în clasă este interdependența pozitivă sau cooperarea. Au susținut această teorie și practicile de învățare echivalente cercetătorii Kurt Lewin, Morton Deutsch, David și Roger Johnson.

Școala reprezintă o instituție unde elevii vin să achiziționeze cunoștințe și să învețe împreună. Dacă, până nu de mult, școala promova competiția, încurajând reușita personală, la moment și-a schimbat strategia și abordează ideea cooperării prin: Simularea relaționărilor dintre elevi; Efort sporit de către elev în procesul de învățare; Generarea sentimentelor de acceptare și simpatie; Dezvoltarea abilităților de comunicare; Încurajarea comportamentelor de facilitare a succesului celorlalți; Dezvoltarea gândirii critice.

Profesorul era considerat principala sursă de informații pentru o anumită disciplină, dar acest rol al profesorului se reduce dramatic, el devenind un organizator, o călăuză a învățării, oferind elevilor, veritabile „experiențe de învățare”. Deci, învățarea prin cooperare presupune acțiuni conjugate ale mai multor persoane (elevi, profesori) în atingerea scopurilor comune prin influențe de care beneficiază toți cei implicați.

Învățarea prin cooperare poate fi aplicată la toate etapele lecției din cadrul ERRE: *Evocare – Realizarea sensului – Reflecție – Extindere*. Elevul care gândește critic înseamnă că deține cunoștințe valoroase și utile, propune opinii personale, acceptă că ideile proprii pot fi discutate cu cei din jurul său și evaluate, participă activ și poate colabora la obținerea soluțiilor optime.

La începutul activității, este firesc să se stabilească împreună cu elevii câteva reguli de lucru în grup (recomandări și sugestii), care vor fi afișate în clasă și pe care elevii le pot completa, pe măsură ce experiența de cooperare va crește. Profesorul le explică clar elevilor sarcinile de lucru. Prezentarea regulilor s-ar putea face pe coloane sau scriindu-le în două culori: acțiunile care se permit – cu verde, cele care se interzic – cu roșu [2, p. 63].

Metode/tehnici de învățare prin cooperare aplicate în cadrul lecțiilor de geografie. Mai jos voi prezenta două tehnici de cooperare la lecțiile de geografie, și anume, Mozaicul și Investigația de grup.

Tehnica Mozaicului. Varianta I. – presupune implicarea minimă a profesorului și are multiple variații (*Carousel, Zigzag, Puzzle, Jigsaw* ș.a.), a cărei esență este că fiecare elev devine expert într-o anumită secvență de text, pe care o predă colegilor săi, experți în alte secvențe. Mozaicul are câteva condiții invariabile, respectarea cărora este obligatorie. Există un text care trebuie studiat, accesibil tuturor elevilor. Elevii sunt împărțiți în atâtea grupuri câte fragmente aproximativ egale ca volum și dificultate conține textul. Se rezervă suficient timp pentru lucrul fiecărui elev în ambele grupuri: *de experți* și *de bază*. Pentru a se asigura că informația se transmite corect, profesorul va monitoriza predarea și va interveni acolo unde înaintarea este anevoioasă.

De exemplu, în clasa a V-a. la tema „*Formele majore de relief continental: caracteristici generale, clasificarea după altitudine*”: 1. Se constituie echipe cu un număr de elevi egal cu numărul de fragmente de text pregătite de către profesor (elevii numără de la 1 la ... 3 și formează grupuri de bază, cu toate numerele reprezentate). *De exemplu*: Grupul I. *Munții*. Grupul II. *Podișurile*. Grupul III. *Câmpiile*. Elevii cu același număr se întrunesc în grupurile de experți, studiază fragmentul de text care le-a revenit și discută asupra modului în care vor prezenta în grupul de bază acest fragment. Sarcina fiecărui elev este să înțeleagă foarte bine materialul și să structureze adecvat modalitatea de predare. Este important ca fiecare elev să înțeleagă că în grupul de bază nu va fi dublat de nimeni și rămâne singurul responsabil de predarea unei porțiuni a textului sau de elucidarea unui subiect. Când grupurile de experți și-au încheiat lucrul, fiecare expert se întoarce la grupul său de bază și predă porțiunea ce i-a revenit. În procesul predării, colegii îi adresează expertului întrebări de clarificare, discută și elucidează toate nedumeririle. După ce a terminat de explicat, expertul formulează întrebări asupra subiectului, pentru a se convinge că informația a fost asimilată. La încheierea lucrului în grupurile de bază, profesorul estimează însușirea subiectului și calitatea muncii experților: prin evaluare reciprocă; prin interogare între grupurile de bază; printr-o probă de evaluare formativă (*de exemplu*, un test).

Tehnica Mozaicului. Varianta II. *Mozaic II* este o variantă a „mozaicului” anterior, cu deosebirea că activitatea didactică este mult mai dirijată. Este o metodă de învățare prin cooperare ce poate fi utilizată în etapa lecției de Realizare a sensului. Aceasta presupune că elevii se sprijină unii pe alții în activitatea de învățare. Metoda poate fi utilizată atunci când elevii citesc un text, ascultă o prezentare sau realizează o activitate de investigare în grup. Ca și în prima variantă, metoda mozaicului presupune formarea „grupurilor de experți” și a „grupurilor de bază”. Această metodă implică și pregătirea fișelor de expert înainte de începerea lecției. Această tehnică are mai multe etape: 1. *Constituirea grupurilor de bază*: formarea grupurilor de bază cu câte patru membri. 2. *Activitate în grupurile de bază la Subiectul lecției: Germania. Clasa a XI-a*. Fiecare elev va trebui să învețe toată tema, dar va deveni expert într-una din părțile ei componente, pe care o va explica celorlalți. Elevii citesc integral textul lecției timp de șapte minute. Fiecare membru al grupurilor primește câte o fișă de expert diferită de a colegului său, conform numărului pe care îl are. Aceste fișe cuprind

întrebări care îi vor ghida în lectura textului. Sunt pregătite separat patru mese pentru grupurile de experți. 3. *Activitate în grupurile de experți*: toți elevii care au același număr al fișei de expert, ocupă loc la aceeași masă. Timp de șapte minute elevii discută întrebările și stabilesc răspunsurile. În fiecare grup este ales câte un moderator al discuțiilor. În cadrul discuțiilor sunt respectate câteva reguli: toți elevii participă la discuții; grupul va fi de acord asupra sensului întrebării sau asupra a ceea ce li se cere membrilor acestuia să facă înainte de a răspunde; când nu li se pare clar ceea ce s-a spus, reformulează pentru a fi siguri că au înțeles. În timp ce grupurile lucrează, profesorul monitorizează activitatea pentru a-i sprijini să se concentreze asupra sarcinii de lucru și pentru a clarifica unele aspecte.

Exemplu de Fișă de expert:

Fișa de expert – Populația Germaniei:

1. *Prezentați caracteristicile de bază ale structurii populației Germaniei;*
2. *Analizați problemele demografice cu care se confruntă populația Germaniei;*
3. *Enumerați consecințele imigrației asupra dinamicii și structurii populației Germaniei.*

Activitate în grupurile de bază. Elevii revin în grupurile de bază. Fiecare expert va prezenta în timp de patru minute ce a învățat în grupul de experți. Sarcina expertului nu este doar de a expune (raporta), ci și de a pune întrebări și de a răspunde la întrebări pentru a se asigura că toți colegii din grupul de bază au înțeles și au învățat. Expertul va adresa colegilor întrebări care au fost discutate în grupul de experți sau întrebări proprii. *Evaluarea procesului.* Cereți fiecărui elev să scrie cu ce anume a contribuit la discuție și cum ar fi putut să se desfășoare mai bine activitatea.

Aplicarea *Mozaicului* la lecție are avantaje pentru elevi. Elevii sunt obligați să descifreze singuri mesajele existente în text, să le organizeze într-o formă accesibilă colegilor și să le prezinte acestora. Elevii constată adevărul aserțiunii „*Cel mai bine învăț atunci când „il învăț” pe altul*”. Dialogul între elevi este foarte valoros deoarece dispare teama de a formula întrebări și de a răspunde la ele. Chiar dacă unele răspunsuri sunt greșite, faptul că nu toți colegii ascultă, scade din anxietatea celor timizi care încep să dobândească încredere în sine și curaj. Învățarea devine mai eficientă prin punerea de întrebări și de răspunsuri: „*Învăț mai bine când am un mentor exigent, care mă întreabă, dar îmi și răspunde la întrebări*”. Pentru dezvoltarea personalității elevului este valoroasă asumarea responsabilității individuale, dar și a celei de grup. Elevii învață să colaboreze pentru ca toți membrii grupului să reușească să învețe și să realizeze obiectivele propuse de profesor.

Tehnica Investigația în grup permite elevilor să facă mici investigații asupra unor subiecte sugerate de către profesor și le oferă oportunitatea de a influența ceea ce învață și cum învață. Când elevii încep o astfel de investigație, se împart în grupuri mai mari sau mai mici, formulează întrebări specifice, plani-

fică și conduc investigația pentru găsirea răspunsurilor, încercă să găsească o metodă prin care să împărtășească ceea ce au învățat.

Sarcina de lucru: Formați grupuri de câte patru elevi. Fiecare grup va investiga un aspect al dezvoltării economice a Japoniei. Aveți la dispoziție manualul, textul oferit de către profesor și alte materiale pe care profesorul le distribuie în fiecare grup. Din fiecare grup un elev va trage biletul care conține obiectul investigației. Elevii au la dispoziție zece minute. Subiectele propuse pentru a fi investigate sunt:

Grupul 1. *Deduceți modalitățile prin care își asigură Japonia resursele naturale de care are nevoie pentru dezvoltarea economiei?*

Grupul 2. *Deduceți modalitățile prin care își asigură Japonia necesarul de produse alimentare?*

Grupul 3. *Identificați care a fost strategia de dezvoltare a economiei pe care a urmat-o Japonia după cel de-al doilea război mondial, strategie considerată model pentru multe state asiatice?*

Grupul 4. *Dereminați care caracteristici ale japonezilor au contribuit la dezvoltarea economică de-a dreptul miraculoasă a țării?*

Grupul 5. *Stabiliți care sunt schimbările actuale în strategia economică a Japoniei?*

Activitate în grupuri. Cercetarea poate dura o parte din lecție dar poate fi planificată pe o perioadă mai îndelungată de timp în dependență de scop. În timpul investigației profesorul se va deplasa de la un grup la altul pentru a monitoriza și ghida activitățile elevilor. Modul în care se organizează investigația este specifică fiecărui grup. Elevii realizează diferite acțiuni:

- ✓ analizează informațiile, lecturează textul din manual, studiază diagramele, hărțile și discută pe baza acestora;
- ✓ solicită și alte surse de informare din partea profesorului;
- ✓ repartizează fiecărui membru al grupului anumite sarcini, care vor fi rezolvate într-un interval limitat de timp;
- ✓ redactează conținutul care va fi prezentat în fața clasei; acesta poate fi o reprezentare schematică, un tabel, un text scris, o hartă schematică etc. Prezentările trebuie să fie interesante și să-i implice pe toți membrii grupului.

Activitate frontală. Fiecare grup prezintă rezultatul cercetării în fața clasei, timp de trei minute. Elevii își exprimă părerea despre rezultatele la care au ajuns colegii, adresează întrebări, elucidează anumite aspecte etc.

Investigația în grup permite elevilor să ia decizii, să planifice activitatea, să formuleze întrebări, să integreze idei, să împărtășească cu alții informații și experiențe.

Prezentăm în continuare avantajele și dezavantajele învățării prin cooperare.

Tabelul 1. Avantajele și dezavantajele învățării prin cooperare

Avantaje	Dezavantaje
<ul style="list-style-type: none"> - dezvoltă comportamentul colectiv; - presupune consensul, acordul de păreri ca rezultat al cooperării eficiente; - stabilirea unui algoritm de lucru pentru fiecare membru al grupului; - dezvoltă un climat afectiv pozitiv; - transformă elevul în subiect al învățării; - coparticipant la propria formare; - angajează intens toate forțele psihice de cunoaștere; - asigură elevului condiții optime de a se afirma individual și în echipă; - dezvoltă gândirea critică; - dezvoltă motivația pentru învățare - permit evaluarea propriei activități. 	<ul style="list-style-type: none"> - consumă mult timp; - dezavantajează elevii timizi; - creează dificultăți în implicarea tuturor elevilor (unii elevi monopolizează activitatea); - abateri de disciplină; - scade ritmul de învățare al elevilor dotați; - prin dialog se consumă mult timp și uneori ineficient; - din cauza aptitudinilor diferite, un anumit număr de elevi nu participă suficient de activ la procesul de învățare colectiv.

În concluzie, utilizarea într-un demers continuu a cooperării implică elevii într-un proces propriu de învățare și îi ajută să progreseze în propria cunoaștere. Aplicarea învățării prin cooperare solicită efort intelectual suplimentar atât din partea elevilor, cât și din partea cadrului didactic care coordonează bunul mers al activității. În opoziție cu metodologia tradițională, pentru care elevul rămâne mai mult un simplu spectator, gata să recepteze pasiv ceea ce i se transmite ori demonstrează, învățarea prin cooperare are tendința să facă din elev, un participant activ al propriului demers de învățare pentru dezvoltarea gândirii optime, a mobilizării funcțiilor intelectuale și a energiilor emoțional-motivante.

Educația pentru viitor implică stăpânirea fundamentelor unei învățări eficiente. În atare context, învățarea prin cooperare vine să contribuie la conectarea educației la realitatea socială și astfel să ofere o nouă abordare a procesului de învățare.

Bibliografie:

1. Bocoș M. Instruirea interactivă: repere axiologice și metodologice. Iași, Ed. „Polirom”, 2013.
2. Cartaleanu T., Cosovan O. Formarea competențelor profesionale prin dezvoltarea gândirii critice. Chișinău, Pro didactica, 2017.
3. Ciubară S., Calanda Z. et al. Geografia umană a lumii. Manual pentru clasa a XI-a. Chișinău, Ed. „Lumina”, 2014.
4. Dulamă M.-E., Roșcovan S. Didactica geografiei. Chișinău, Ed. „Bons Office”, 2007.
5. Oprea C.-L. Strategii didactice interactive. București, Editura Didactică și Pedagogică, 2008.
6. Stover S.T., Neubert G.A. et al. Creating interactive environments in the secondary school. Washington, D.C., National Education Association, 1993.

ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ К СОЗДАНИЮ ВИРТУАЛЬНЫХ КЛАССОВ И ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ЭЛЕКТРОННЫХ ЖУРНАЛОВ

Светлана СКВОРЦОВА

доктор педагогических наук, профессор,
ГУ „Южноукраинский национальный педагогический
университет имени К.Д. Ушинского”,
член-корреспондент НАПН Украины;

Татьяна БРИЦКАН

аспирантка

Измаильский государственный гуманитарный университет, Украина

Abstract: *The article presents the results of the analysis of online services LearningApps, Google Classroom, Classtime, Padlet, Zoom, Classdojo, Liveworksheets, Wizer.me, H5P, Lino it for the possibility of creating a virtual classroom with tasks and recording learning outcomes in a virtual journal with evaluation. Considering the ease of joining the service, the ability of the teacher to score the number of points for a correctly completed assignment at his own discretion, as well as to save all products of student activities in the virtual journal, the online service Google Classroom is preferred. The results of the comparison of online services were presented and discussed with primary school teachers during a series of webinars on the educational platform ZMIST.OP.UA.*

В 2020 году учебные заведения всех стран нашей планеты столкнулись с вызовом – невозможностью посещения учащимися школы в связи с пандемией Covid19. Учителя вынуждены были очень быстро перестроиться и организовать онлайн обучение школьников, что потребовало от них владения, хотя бы на минимальном уровне информационно-коммуникационными технологиями (ИКТ). Очевидно, что современный человек уже давно пребывает в двух мирах – физическом и виртуальном, но выполнение профессиональных функций требует от учителя не только минимальных ИКТ компетентностей, но и использования в профессиональной деятельности цифровых инструментов для организации учебного процесса.

Использование в учебном процессе ИКТ является одним из условий повышения эффективности выполнения учителем трудовых функций, определенных стандартом на профессию „Учитель начальных классов заведения общего среднего образования” (Приказ Министерства соцполитики Украины № 1143 от 10.08.2018) (1). В частности, для реализации трудовой функции, заключающейся в обеспечении и поддержке обучения, воспитания и развития учащихся в образовательной среде и семье, учитель может применить целый комплекс онлайн сервисов. А именно, для организации работы как в классе, так и в условиях дистанционного обучения во время карантина, учителю полезны онлайн сервисы, позво-

ляющие создать виртуальный класс, в котором учащиеся могут не только получать материалы для изучения нового и задания для использования изученного, а также отправлять продукты своей деятельности в различных формах, которые будут сохранены в виртуальном журнале, и оценены учителем не только бально, но и вербально.

В сети Интернет есть много сайтов различных онлайн сервисов, которые можно использовать при организации обучения в начальной школе, например: LearningApps, Google Classroom, Classtime, Padlet, Zoom, Classdojo, Liveworksheets, Wizer.me, H5P, Lino it и др. Однако, каждый из названных сервисов имеет свои особенности функционирования и содержит как и преимущества так и недостатки при использовании его в учебном процессе. Проанализировав данные онлайн сервисы на предмет организации виртуального класса и фиксации учебных достижений в виртуальном журнале, мы пришли к выводу о том, что нет какого-то одного сервиса, который смог бы удовлетворить учителя в полной мере. Поэтому для организации учебного процесса учитель должен иметь представления о возможности каждого из них с тем, чтобы выбрать один или несколько онлайн сервисов для работы. Исходя из обозначенной потребности, в мае – июле 2020 года нами были проведены две серии вебинаров о цифровых инструментах учителя. Видеозаписи вебинаров располагаются на платформе ZMIST.OP.UA (https://zmist.op.ua/courses/internet-resursi-dlya-stvorenniya-navchalnogo-ta-igrovogo-kontentu-z-matematiki/?fbclid=IwAR0H2I5dOIgdnXoU_bAMV889BHJIWylaby7JSP0Z8BqxPIO6lfu1kaL7SA0 и <https://zmist.op.ua/courses/interaktyvni-instrumenty-dlia-stvorenniya-navchalnogo-ta-igrovogo-kontenty/?fbclid=IwAR3kgPpQy8634eLsDgBUR6xJluQd1n9KIRVJ3sBsRAWSDQ1E9PSmVi0fVY>).

Целью курсов является ознакомление учителей с онлайн сервисами, которые они могут использовать при обучении младших школьников, в том числе и математике. Для того, чтобы выбрать онлайн сервис, который поможет в организации обучения, учитель должен знать возможности каждого сервиса, его преимущества и недостатки в сравнении с другими онлайн сервисами.

Знакомя учителей с каждым сервисом мы касались вопроса возможности создания виртуального класса, способа включения в этот класс учащихся. Так же для организации дистанционного обучения не менее важен вопрос о наличии в каждом сервисе виртуального журнала с результатами учебных достижений школьников. Проанализируем выделенные нами для ознакомления учителей онлайн сервисы по этим двум критериям и представим результаты анализа от наиболее приоритетных с нашей точки зрения до менее приоритетных.

Google Classroom (<https://classroom.google.com>) является полностью бесплатным онлайн сервисом и предоставляет возможности как создания виртуального класса, так и виртуального журнала. Перейти в сервис Google Classroom учителю не сложно при наличии почтового ящика gmail. Перейдя в собственном Google аккаунте к вкладке Google

Classroom, учитель может создать класс или учебный курс по предмету. Этот класс/курс наполняется учебными материалами и заданиями, структурированными по темам. Следующим шагом является приглашение учеников к данному классу/курсу. Для этого достаточно во вкладке „пользователи” добавить учащихся, зная их почтовый ящик gmail, созданный при помощи родителей. При внесении gmail адреса, Google распознает участника класса и отправляет ему приглашение на электронную почту. Таким образом, создание виртуального класса в Google Classroom не представляет проблем. Далее, информация об изменениях в Google Classroom будет сообщаться на электронную почту.

Созданный таким образом класс автоматически генерирует виртуальный журнал, в котором будут сохраняться все выполненные задания, отображающиеся в аккаунте ученика в виде списка. Ученик может отправить ответы в разных форматах – в виде текста, в виде рисунка, в виде фото, в виде видео; он может загрузить документ как со своего компьютера, так и с Google Disk. Выполненные учеником задания, учитель проверяет самостоятельно (кроме задач с тестом и тесты в Google Form) и оценивает, начисляя определенное количество баллов, также возможна и вербальная оценка в виде текстового комментария. Все результаты оценивания сохраняются в журнале, учитель может скопировать их в Google Таблицы или скачать как файл (.csv). Заметим, что данный сервис является бесплатным, но надо обращать внимание на то, что Google Classroom интегрируется с Google Disk. Ученические работы загружаются на Google Disk учителя и занимают определенный объем памяти диска. Однако, есть форматы, которые не требуют много места – можно отправлять фото работы в виде Google-рисунка или в текстовом формате, или в виде ссылки на другой ресурс.

Таким образом, Google Classroom является бесплатным сервисом, предоставляющим возможности создания виртуального класса с материалами и заданиями для учащихся и виртуального журнала с сохраненными продуктами деятельности школьников, оцененными учителем баллами. Учитель, по своему усмотрению, может начислить любое количество баллов за правильно выполненное задание. Также сервис дает возможность отправить работу на доработку, написать комментарий к работе, который могут посмотреть и родители ученика.

ClassDojo (<https://www.classdojo.com/>) – это сервис, который также дает возможность создать виртуальный класс с журналом продуктов деятельности учащихся – портфолио достижений. Виртуальный класс ClassDojo интересен учащимся тем, что каждый школьник выбирает себе аватар – монстрика, который он может изменить по своему усмотрению. Через виртуальный класс дети получают задания, а также материалы к уроку в виде видео, фото и др. в Class Story. Ученики могут отправлять выполненные задания только в одном из форматов – фото, видео, аудио, текст, рисунок, которые заранее определены учителем при создании задания. Заметим, что сервис дает возможность непосредственно

снять видео или записать аудио с использованием устройств компьютера ученика. Работы учащихся учитель оценивает „вручную”, насчитывая за каждое задание от 1 до 5 Skill; сервис предоставляет возможность учителю прокомментировать выполненную работу в виде текста. Однако, ClassDojo не предоставляет виртуальный журнал в стандартном виде, хотя есть возможность загрузить все результаты на компьютер в формате Microsoft Excel (.csv) или в Google Таблицы. Следует заметить, что Google Таблица позволяет учителю просматривать журнал учебных достижений учащихся в привычной форме, а в формате Microsoft Excel (.csv) просматривать информацию неудобно. Детские работы сохраняются в портфолио достижений, их можно еще раз просмотреть. Кроме того, в ClassDojo можно пригласить родителей всех учащихся и делиться с ними результатами обучения их детей.

Таким образом, ClassDojo является бесплатным сервисом, предоставляющим возможности создания виртуального класса с материалами и заданиями для учащихся, однако возможности виртуального журнала несколько ограничены формой предоставления информации. По сравнению с Google Classroom виртуальный журнал ClassDojo не удобен. Так, в Google Classroom прямо в виртуальном журнале сохраняются продукты деятельности учащихся и начисленные за них баллы, а в ClassDojo детские работы сохраняются в портфолио достижений и журнал интегрируется или в Microsoft Excel (.csv), или в Google Таблица. Учитель не может по своему усмотрению начислять баллы за каждое задание – он может присваивать только от 1 до 5 Skill. Сервис дает возможность пригласить в виртуальный класс родителей и сообщать им о успешности их ребенка.

LearningApps (<https://learningapps.org>) – это онлайн сервис для создания интерактивных заданий и мгновенной их проверки. В данном сервисе можно создать виртуальный класс с журналом результатов. Учащиеся попадают в класс по ссылке и указывают сгенерированный учителем логин и пароль, и далее, сервис автоматически будет направлять их в данный класс. В виртуальном классе отображаются картинки с заданиями, которые учащимся нужно выполнить. Выполненные задания оцениваются сервисом автоматически: выполнено/не выполнено, и результаты их выполнения сразу же отображаются в виртуальном журнале – напротив фамилии ученика, в столбике, соответствующем определенному заданию. Если ученик выполнил задание правильно, то ячейка таблицы будет закрашена зеленым цветом, если задание выполнено неправильно, – красным. Также, в виртуальном журнале отображается дата и время, затраченное школьником на выполнение данного задания. Учитель, нажав правой кнопкой мыши, на ячейку задания в виртуальном журнале, переходит непосредственно к результатам выполнения задания и может детально проанализировать ответы ученика. Если ученик только открыл интерактивное упражнение, но его не выполнил, то данная задача в виртуальном журнале отображается знаком вопроса в

ячейке желтого цвета. Страницы электронного журнала учитель может сразу распечатать.

Таким образом, LearningApps является бесплатным сервисом, предоставляющим возможности создания виртуального класса, наполненного интерактивными заданиями, результаты выполнения которых – правильно/неправильно – мгновенно отображаются в виртуальном журнале. Неудобство этого сервиса, в контексте виртуального журнала, по сравнению с Google Classroom состоит в отсутствии бального оценивания по усмотрению учителя. Для приобщения учащихся к виртуальному классу нужна регистрация в сервисе LearningApps, для приглашения в класс учитель отправляет ученикам ссылку на электронную почту или в соцсети. Со странички ученика его родители могут просматривать учебные достижения ребенка.

Очень похож с LearningApps виртуальный журнал в сервисе Classtime. Classtime (<https://www.classtime.com/>) – это онлайн сервис для создания тестовых заданий, помогающий учителю в определении прогресса всего класса в реальном времени. Попастъ в виртуальный класс учащиеся могут по ссылке, регистрация в сервисе Classtime не требуется. Так же, как и во всех рассмотренных сервисах, в виртуальном классе Classtime отображаются задания, которые нужно выполнить ученику. Сервис предоставляет возможности создания как тестовых заданий, так и заданий с открытым ответом (шаблон „Текст”). Тестовые задания оцениваются автоматически и за правильное выполнение задания, в бесплатной версии Classtime, начисляется 1 балл, 0 – за неправильный ответ. Задания, созданные в шаблоне „Текст” учитель проверяет самостоятельно и начисляет 1 балл за правильный ответ. В виртуальном журнале, также как и в LearningApps, в строке с фамилией ученика, в столбике задания отображаются цветные ячейки. Если ученик правильно выполнил задание, то ячейка будет в зеленом цвете, неправильно – в красном. Сервис автоматически подсчитывает суммарное количество баллов, набранных учеником при выполнении всех представленных заданий, а также предоставляет возможность анализа результатов выполнения заданий сессии классом, указывая общее количество учащихся, заданий и вариантов. Кроме этого, в отчете указывается процент учеников, выбравших определенный вариант ответа в конкретном тестовом задании. Результаты анализа, в бесплатной версии сервиса, можно загрузить только в pdf формате, а в платной версии – в виде таблицы Excel.

Таким образом, Classtime, имея как платную, так и бесплатную версии, предоставляет возможность создания виртуального класса, наполненного заданиями как в тестовой форме („Викторина (один правильный ответ, несколько правильных ответов)», „Правда/неправда”), так и заданиями со свободным ответом („Текст”). Результаты выполнения тестовых заданий оцениваются сервисом, а задания с текстовым ответом оцениваются учителем; 1 балл выставляется при условии правильного ответа или 0 баллов – неправильного (бесплатная версия). Все результа-

ты отображаются в виртуальном журнале, однако неудобство этого сервиса по сравнению с Google Classroom состоит в отсутствии возможности начисления учителем произвольного количества баллов.

Wizer.me (<https://app.wizer.me/>) – это сервис для создания рабочих листов, содержащих как учебную информацию, так и различные интерактивные и не интерактивные задания. Сервис предоставляет возможность создания виртуального класса. Пригласить учащихся в виртуальный класс можно по ссылке, а также есть возможность его интеграции с виртуальным классом Google Classroom. При создании как интерактивных заданий так и неинтерактивных, в шаблонах „Открытый вопрос” и „Рисуем”, в сервисе Wizer.me учитель самостоятельно начисляет количество баллов за правильно выполненное задание. На странице ученика отображаются задания, которые ему нужно выполнить. После их выполнения, интерактивные задания оцениваются автоматически и начисленные баллы мгновенно отображаются в журнале, а неинтерактивные – проверяет учитель. Однако, в виртуальном журнале отображаются только суммарные результаты, которые можно интегрировать в Google Classroom.

Таким образом, Wizer.me, имея как платную, так и бесплатную версии, предоставляет возможность создания виртуального класса, наполненного как интерактивными, так и не интерактивными заданиями. Результаты выполнения интерактивных заданий оцениваются сервисом, а не интерактивные задания оцениваются учителем. При условии правильного выполнения заданий учитель начисляет количество баллов по своему усмотрению. Суммарные результаты отображаются в виртуальном журнале, что является крайне неудобным, однако есть возможность интеграции с виртуальным классом Google Classroom.

Следует заметить, что в онлайн сервисах Liveworksheets (<https://www.liveworksheets.com/>), H₅P (<https://h5p.org/>), Padlet, Lino it (<http://linoit.com/>) нельзя создать виртуальный класс и виртуальный журнал подобно рассмотренным выше сервисам.

Приняв во внимание все преимущества и недостатки вышеупомянутых сервисов в создании виртуального класса и электронных журналов, для создания виртуального класса и журнала с результатами учебных работ предлагаем выбрать в качестве базового сервис Google Classroom. Его достоинства: 1) полностью бесплатный; 2) возможность начисления произвольного количества баллов. Недостатком сервиса является то, что виртуальный журнал заполняет непосредственно учитель, исходя из результатов проверки выполнения интерактивных заданий, интегрированных из других сервисов, или самостоятельной проверки не интерактивных заданий. Присоединение к Google Classroom не составляет трудностей при наличии почтового ящика gmail.

Литература:

1. Skvortsova S., Ishchenko A., Britskan T. Using of information and communication technologies in the primary school teacher's professional activity. Series of monographs Faculty of Architecture, Civil Engineering and Applied Arts, Katowice School of Technology, pp. 124-135. [Citat 30.07.2020]. Disponibil: <http://www.wydawnictwo.wst.pl/uploads/files/0ad120790b2aa998c7d-dee02f44f6deb.pdf>

EDUCAȚIA ȘI PROVOCĂRILE SOCIETALE

Simion CRENGUȚA

cercetător științific,

Institutul de Științe ale Educației

Abstract: *This article suggests some reflections on the future of education. So this future involves the individualization of learning according to the authentic skills of each student.*

Astăzi, mai mult ca oricând toată lumea se confruntă cu provocări reale ale secolului XXI, care la rândul ei se schimbă foarte rapid. Dat fiind faptul că ne confruntăm cu un viitor destul de incert, acesta nu ocolește și educația. Educația a devenit o problemă globală, însă este inevitabil și un proces local. Prin urmare, o nouă abordare în ce privește procesul educațional, care să fie adaptat provocărilor actuale ar fi o soluție. K. Robinson consideră, că provocarea nu este de a repara acest sistem, ci de a-l schimba; nu de a-l reforma, ci de a-l transforma [5].

Accentul pus pe programa academică diminuează formarea de tineri sociabili, fericiți, liberi și întreprinzători. Cantitatea de informație e mai mare ca oricând, care la rândul ei generează tineri pentru a repeta informații și nu pentru a gândi. Are școala astăzi curricula ample, echilibrate și dinamice, personalizate, axate pe nevoile copilului? Practica pedagogică demonstrează contrariul: supraîncărcată, irelevantă practică a conținuturilor, evaluări standardizate, elevi nemotivați și stresați etc. Fiecare elev are o lume care așteaptă să fie explorată. Există foarte mulți factori care afectează performanțele elevilor în școală, cum ar fi: starea familiară, motivația, sărăcia, dezavantajele sociale, dotările școlii, presiunea testelor și a evaluărilor ș.a. Oricare ar fi motivele, cercetările și experiența practică au demonstrat că factorii critici care influențează creșterea performanțelor elevilor pe toate planurile sunt *motivația* și așteptările elevilor de la ei înșiși, este de părere K. Robinson. Iar cea mai bună cale de a le dezvolta constă în îmbunătățirea calității predării, de curricula bogate și echilibrate, precum și de un sistem de evaluare încurajator și informativ [5, p. 60].

Având în vedere că fiecare copil este unic, la fel și talentele elevilor sunt individuale care iau diferite forme, iar acestea la rândul lor ar trebui să fie dez-

voltate prin diverse mijloace. Pentru a fi benefică, educația trebuie să le stârnească curiozitatea tuturor elevilor. Educația înseamnă extinderea orizonturilor copiilor, dezvoltarea abilităților lor și aprofundarea cunoștințelor, cu alte cuvinte trebuie să fie personalizată [6]. Potrivit lui H. Gardner, autorul teoriei inteligențelor multiple, școala trebuie să dezvolte multiplele tipuri de inteligență ale copiilor, ajutându-i să obțină performanțe profesionale în domeniul care se potrivește cel mai bine spectrului propriu de inteligențe. În felul acesta copiii se simt mai implicați, mai competenți și deci mai dispuși să contribuie într-un mod constructiv în societate [Apud 7]. Prin urmare, organizarea și desfășurarea activităților didactice se întemeiază pe unul din principiile didactice și anume: **principiul individualizării și învățării diferențiate**. Acest principiu reflectă necesitatea adaptării cunoștințelor și a strategiilor de formare la particularitățile psihofizice ale fiecărui elev [2]. De asemenea, individualizarea îl determină pe profesor să cunoască interesele, nevoile și așteptările elevilor.

Ideea care stă la baza individualizării învățării este că între elevi există diferențe în ceea ce privește structura lor cognitivă, modurile de învățare și adaptare, iar unicitatea indivizilor se referă și la faptul că aceștia își construiesc propriile strategii de învățare, parcursuri și traiectorii particulare de instruire și formare, consideră M. Bocoș [1, p. 155]. De aceeași părere este și L. Vigotsky, precum, că individualitatea trebuie să existe, căci ea se află la baza identității personalității. Nu există omogenitate în procesul de învățare și în dezvoltarea copiilor [Apud 4]. Prin urmare, cadrul didactic în proiectarea demersului didactic are sarcina de a diversifica și utiliza metode activ-participative și respectiv a unui material didactic adecvat fiecărui elev. Având în vedere că talentele individuale ale elevilor sunt diverse, respectiv și mijloacele prin care aceste talente să fie dezvoltate ar trebui diversificate.

P. Sahlberg, expert în privința sistemului educațional finlandez, concluzionează, că principala filosofie a sistemului de învățământ finlandez este *individualizarea* învățării pe măsura fiecărui elev în parte, utilizarea metodelor versatile, predarea cunoștințelor și deprinderilor complexe într-o varietate de feluri și convingerea că oricine este în stare să învețe orice dacă are la dispoziție metoda și materialele didactice potrivite [7,8].

Preocuparea pentru anumite discipline/materii presupune marginalizarea sistematică a celorlalte talente și pasiuni ale elevilor. În felul acesta mulți tineri nu descoperă la școală ceea ce sunt cu adevărat capabili să facă, iar în consecință aceștia ar putea să eșueze în viitoarea carieră și de ce nu, să influențeze și nivelul de trai. Prin urmare, o soluție ar fi să-i ajutăm pe elevi să-și dezvolte potențialul, încât să-și creeze o viață plină de satisfacții. K. Robinson este de părerea, că pentru a evita producerea de ratați și câștigători, educația trebuie să le ofere tuturor elevilor aceleași oportunități de explorare a abilităților lor autentice și de construire a celor mai bune variante ale vieților lor [5]. Este cunoscut deja, că într-un fel sau altul nucleul academic, adică disciplinele tipice acestuia sunt: matematica, limbile, științele și științele sociale se află în vârful piramidei educaționale. Pe când artele, educația fizică, educația vocațională și alte discipline practice nu sunt incluse în lista priorităților. Din aceste moti-

ve școala/educația trebuie să ofere curricula bogate, având și o paletă vastă de experiențe de învățare, cu ajutorul cărora elevul să fie explorat. Bineînțeles, că nucleul academic (cunoștințele) sau *a ști* sunt fundamentale în educație, însă aceasta trebuie să-i implice pe elevi și într-o gamă largă de activități practice. Pentru că cunoașterea reprezintă mai mult decât faptele, iar gândirea mai mult decât teoriile. Iar pentru ca școala să fie cu adevărat valoroasă, aceasta trebuie să fie atât practică, cât și academică, susține K. Robinson [6].

Referindu-ne la educația formală, ține de menționat, că procesul educațional are un caracter cognitiv (de cunoaștere). Iar cunoașterea științifică la rândul ei valorizează două trepte/nivele interdependente ale cunoașterii: empiric-senzorial și teoretic-rațional. Astfel, relația strânsă între cunoașterea senzorială și cunoașterea rațională poate fi explicată prin unitatea esență-fenomen – un principiu fundamental al cunoașterii științifice (epistemologice) [2]. Iar progresul cunoașterii școlare se bazează pe intercondiționarea dintre cele două trepte ale cunoașterii [1]. Mai mult decât atât, școala are nobila misiune de a dezvolta personalitatea elevului prin realizarea diverselor activități de cunoaștere [3]. Or, personalitatea elevului se dezvoltă în dependență de finalitățile generale ale școlii, care sunt recunoscute drept competențe. Prin urmare, activitățile de cunoaștere: *a ști, a ști să faci, a ști să fii și a ști să devii* determină formarea competențelor, care la rândul lor aceste activități sunt fundamentale pentru o educație echilibrată. Mai mult decât atât, progresul uman, care se bazează pe necesitățile fundamentale de cunoaștere, determină cadrul didactic să fie în pas cu exigențele apărute. Așa dar, cultivarea activităților de cunoaștere și formarea competențelor implică diferite tipuri de activități și abordări ale predării.

Toate sistemele educaționale din lume se confruntă cu anumite dificultăți, însă indiferent de deosebirile dintre țări, care pe alocuri sunt destul de evidente, important este să învățăm unii de la alții. Și dacă ne preocupă serios bunăstarea și sănătatea copiilor noștri, atunci trebuie să ne modificăm așteptările privind activitățile școlare, este de părere P. Sahlberg [7].

Astăzi mai mult ca oricând, piața muncii solicită două priorități importante: *adaptabilitatea la schimbare și creativitatea în generarea de idei noi*. Aceste calități le lipsesc multor absolvenți, iar educația standardizată poate strivi creativitatea și inovația, exact acele calități de care depind economiile contemporane [5]. Unul din sistemele școlare cu cea mai bună performanță, conform ultimelor testări PISA, este Shanghai. Acesta de fapt nu se axează pe estimările PISA, ci pe principii educaționale solide, care respectă principiile dezvoltării fizice și psihologice ale elevilor și creează o bază solidă pentru dezvoltarea elevilor pe tot parcursul vieții [Apud 5].

Dincolo de cele expuse, mai există o fațetă a educației – cea a inteligenței. Psihoterapeutul și educatorul A. Cury în studiile sale de cercetare, menționează următoarele aspecte: nu educăm emoția și nu stimulăm dezvoltarea celor mai importante funcții ale inteligenței, cum ar fi: contemplarea frumosului, deprinderea de a gândi înainte de a acționa, de a expune ideile (nu de a le impune), administrarea gândurilor, spiritul întreprinzător, îi informăm pe tineri – nu le formăm personalitatea [4]. Tot mai mulți preadolescenți și adolescenți sunt de-

presivi, dezvoltă obsesii, au sindroame de panică, fobii, timiditate, agresivitate, anxietate etc. Potrivit lui A. Cury învățarea depinde de înregistrarea zilnică în matricele memoriei, a mii de stimuli externi (vizuali, auditivi, tactili) și interni (gânduri și reacții emoționale) [Apud 4]. Așadar, memoria, care este un proces psihic și un factor cognitiv al învățării și al reușitei școlare, este importantă în recunoașterea și reproducerea senzațiilor, sentimentelor, imaginilor, cunoștințelor etc. Prin urmare, educarea emoției este la fel de importantă precum formarea/dezvoltarea celorlalte aptitudini. Pregătim tineri să opereze cu probleme logice și concrete, nu și vreo pregătire pentru a trăi. Educarea emoțiilor devine o necesitate stringentă în formarea tinerilor bogați emoțional, protejați și integrați. Astfel, tinerii necesită o pregătire nu numai din punct de vedere academic, ci și o pregătire emoțională și psihologică.

Având în vedere, că viitorul și viața tuturor depinde de o gamă foarte bogată de abilități și aptitudini practice, în **concluzie** optăm pentru o educație care să reflecte varietatea de talente ale elevilor. Iar cheia dezvoltării acestor talente constă în adaptarea unor curricula personalizate în funcție de aptitudinile autentice ale fiecărui elev.

Bibliografie:

1. Bocoș M. Instruirea interactivă. Iași, Ed. „Polirom”, 2013.
2. Botgros I. Eficiență și calitate în abordarea procesului educațional. Ghid metodologic. Chișinău, 2018.
3. Botgros I., Franțuzan L., Simion C. Competența de cunoaștere științifică – sistem optimizator. Ghid metodologic. Chișinău, 2015.
4. Cury A. Părinți străluciți, profesori fascinanți: Cum să formăm tineri fericiți și inteligenți. București, Ed. „For You”, 2018.
5. Robinson K., Aronica L. Școli creative: revoluția de la bază a învățământului. București, Ed. „Publica”, 2015.
6. Robinson K., Aronica L. Tu, copilul tău și școala. București, Ed. „Publica”, 2018.
7. Sahlberg P. Leadership educațional: modelul finlandez. București, Ed. „Trei”, 2019.
8. Simion C. Direcțiile de leadership în educație – modelul finlandez. In: Univers Pedagogic, 2020, Nr. 2, pp. 32-36.

UNELE CONSIDERAȚII DESPRE DIDACTICA MATEMATICII

Bogdan N. NICOLESCU

dr., conf. univ.,
Universitatea din Pitești, România;

Mariana-Denisa ZAHIU

prof., drdă,
Școala Gimnazială nr. 311, București, România

Abstract: *The aim of our paper is to sound the alarm on the unnatural relationship between mathematics and Romanian mathematics education, by the lack of responsible involvement of mathematicians in mathematics education research and didactics of mathematics.*

Introducere

Din totdeauna, matematica a reprezentat o activitate umană, desfășurată, mai mult sau mai puțin în mod conștient, în rezolvarea de probleme „practice de zi cu zi”, ale unei persoane, ale unei colectivități mai mici sau mai mari etc., indiferent de tipul acestora, construcții de imobile (piramide, fortărețe, viaducte, nave, mori de vânt etc.), unelte, arme, mine pentru extragerea mineurilor, rețete pentru vindecarea bolnavilor, regulile pentru cadastru etc. Matematica devine la un moment dat (greu de stabilit cu exactitate acest moment!) și într-un context larg de dezvoltare a unei filosofiei și culturii ale civilizației umane (e.g. babiloniene, persane, egiptene, grecești, romane, indiene etc.), o activitate la nivelul intelectual, transformându-se într-un bloc de „cunoaștere matematică”. Matematica devine o știință de sine stătătoare fiind structurată prin mecanisme deductive, inductive, analogice etc., dar și prin procese interne acesteia (conjecturi, axiomatizare, interdependențe și „interinfluențare” etc.) care au condus la o „producție de obiecte matematice”, care aparent o rup de realitatea de zi cu zi. Îndepărtarea matematicii, printr-o parte a sa denumită de unii „matematică pură”, se datorează faptului că aceasta își dezvoltă propriul domeniu de cercetare asupra Universului și al vieții de pe Terra prin așa-zisul „limbaj abstract și rece al mulțimilor, numerelor, spațiilor funcționale etc.”. Matematica are o istorie lungă, un prezent efervescent integrat în diverse alte domenii de cunoaștere și de rezolvarea de nevoi ale societății umane actuale și, cu siguranță va avea un viitor tot atât de „ocupat”. Unul dintre celebrele citate ale lui Grigore Moisil este „matematica va deveni limba latină a viitorului”, care pare să-l continue într-un mod firesc pe cel al lui Galileo Galilei „Dumnezeu a scris universul în limbaj matematic”.⁹

În acest context, extrem de rezumativ al argumentării despre ce este matematica, asistăm, din păcate, la micșorarea tot mai accentuată a numărului

⁹ Poate că citatele nu sunt redată într-un mod riguros ad-litteram, dar spiritul lor l-am păstrat, fără îndoială.

de studenți de la facultățile de matematică și, de loc întâmplător, de la cele de științele naturii (fizica, chimia etc.) și de la științele ingineresti. Întâlnim destul de des în diverse medii sintagme precum: „matematica este grea”, „matematica este numai pentru anumite minți luminate”, „matematica este total nefolositoare”, „la ce-mi trebuie matematica pentru a face bani” etc. Una dintre explicațiile posibile ale acestei realități este faptul că începând cu liceul elevii preferă să meargă pe filiera științelor umaniste, căci sunt mai „abordabile”, „mai la îndemână”. Ca o deducție logică ar deriva că matematica și științele exacte nu sunt folositoare „pentru umanitate”? Nu trebuie să-i învinovățim pe elevi, ci trebuie să ne întrebăm „cum au învățat ei matematica”, „ce matematică au învățat”, ce aport la cunoașterea și la dezvoltarea gândirii lor le a adus învățarea matematicii din școală”. Învățarea matematicii nu include numai unele dintre „produsele lustruite” ale matematicii, ci ar trebui să se axeze pe înțelegerea motivațiilor implicite, pe acțiunile sensibilizatoare și reflective ale proceselor matematicii, care vizează construcția sensului și aplicațiilor acestora. Deci, predarea matematicii ar trebui să le ofere elevilor posibilitatea de a înțelege matematica prin utilizarea obiectelor matematici (Clark, Kjeldsen, Schorcht, Tzanakis și Wang, 2016).

Despre matematică și didactica acesteia

Dacă vrem să definim *Didactica matematicii* în câmpul conceptual al educației vom întâmpina foarte multe obstacole epistemologice de înțelegere ale unei părți importante de specialiști ai acestui domeniu, fie aceștia din științele „pure” ale educației, fie chiar din domeniul matematicii. O cauză a acestei „stări” culturale este faptul că matematica, „știința adevărului”, este greu de definit, și deci de înțeles care este obiectul său de cercetare. De altfel este foarte greu de răspuns la întrebarea „Ce este matematica?”. Cu atât mai greu este de răspuns la întrebări de felul „Cum se învață matematica?”, „Cum se predă matematica la ciclul primar, dar la gimnaziu, dar la liceu?”. Apoi este greu de poziționat disciplina *Matematica* în complexitatea de discipline al unui ciclu școlar, ca misiune, rol formativ, dimensiune a ariei curriculare „științe și matematică” etc. Matematica ca disciplină în sistemele de învățământ din întreaga lume există încă pentru că în mod „ancestral” se crede că este „necesară”, deși mulți dintre factorii decizionali din zona științelor educației au mari dubii sau neîncrederi sau respingeri asupra acestei discipline. Comisia Europeană pentru Cultură și Educație, deși publică studii și documente în vederea „cultivării spiritului de necesitate a învățării matematicii” în sistemele de învățământ ale uniunii, totuși nu aprofundează în mod real aceste aspecte, rezumându-se doar la cele pur formale de formare și evaluare a unor competențe-cheie de matematică, care ar rezolva așa-numita problemă de „alfabetizare matematică” a elevilor, viitori cetățeni ai Uniunii Europene.

Pe de altă parte, din punctul de vedere al matematicienilor, didactica matematicii se împletește cu istoria matematicii, uneori acestea două contopindu-se într-un singur „întreg” (Fried, 2008; Clark, Kjeldsen, Schorcht, Tzanakis,

& Wang, 2016). Este absolut normal! Să luăm ca exemplu predarea și învățarea elementelor de geometrie euclidiene, care sunt încă prezente în curriculum de matematică începând cu clasa a III-a din ciclul primar. Nu se poate face predarea și învățarea elementelor de bază ale geometriei euclidiene, punct, dreaptă, semidreapta, unghi etc., decât plecând de la cunoștințele atomice¹⁰ (care ar fi trebuit să fie dobândite de elev prin „cogniție directă” a unor obiecte din lumea reală) de la care se enunță cele șase axiome (Lave, 1988). Problema predării și învățării acestei secvențe este cea mai dificilă atât pentru profesor, atunci când face transpoziția interioară pentru cunoștințele de predat pentru o anumită clasă de elevi, dar și pentru elevi care sunt puși în fața unor, să le zicem, „obiecte matematice reprezentate grafic” și apoi acestora li se asociază propoziții, leme, teoreme etc.. Povestea punctului, element monadic al geometriei euclidiene, în construcția planului euclidian sau al spațiului tridimensional este scurtată din diverse motive, cauze și metode moderne de predat, astfel încât elevii nu pot să aibă timp să reflecteze, să gândească, să-și construiască imaginile ideatice ale acestor obiecte matematice, care pot fi considerate fără niciun suport concret în lumea reală. De altfel, profesorul de matematică nici nu-i întreabă pe elevi cum își imaginează ei punctul euclidian sau planul euclidian, căci discuțiile aprofundate pe aceste teme nu sunt prevăzute în planul de lecții. Mai mult, conform unei planificări anuale, trimestriale etc. trebuie să te afli la o anumită unitate de învățare la un anumit timp al planificării, știind, tu profesor, că dacă respecti această planificare elevii vor rămâne cu multe neînțelegeri, „goluri” etc. asupra conținuturilor anterior predate-învățate-evaluate după un „ghid metodologic”.

Mari matematicieni, în sensul construcției edificiului matematicii, la care aceștia au adăugat părți importante, fundamentale etc., s-au aplecat și asupra problemelor de „construcție a unei școli de matematică” (Barbin, Jankvist & Kjeldsen, 2015). Poate că modelul de școală era deja acceptat prin experiența școlilor de filosofiei, artele etc., iar matematicienii acelor vremuri l-au preluat și „potrivit” pentru matematică, precum școala euclidiană care a rezistat până la trecerea oficială la religia creștină în Imperiul Roman. *Istoria matematicii* este o ramură a matematicii și are misiunea de a cerceta originea obiectelor matematicii și cine a fost primul (primii) care le-au creat, l-au fundamentat, l-au generalizat etc. Un exemplu relativ recent obținut prin cercetările efectuate în domeniul *Istoriei matematicii* îl reprezintă sistemul de cifre arabe, pentru care s-a demonstrat că el era știut și folosit de matematicienii indieni. Astfel că, acum se spune că folosim cifrele indo-arabe, în loc de cifre arabe.

Din această perspectivă, *Istoria matematicii* și *Didactica matematicii*, amintim pe Francis Bacon care este primul care formulează în clar *principiul genetic* în câmpul conceptual al educației, principiu pe care-l preia și Jan Amos Comenius și-l diseminează într-un mod implicit în didactica sa, și pe care-l dezvoltă în mod magistral Jean Piaget în sensul bine cunoscut al geticii epistemologice. Nu este loc în cadrul acestui articol să dezvoltăm această idee, dar o putem regăsi în lucrările multor mari personalități științifice ale matematicii,

¹⁰ Prin cunoștințe atomice se înțelege orice obiect, lucru, fenomen etc. din lumea reală, dar și din cea ideatică, care nu se definesc și pe baza cărora se formulează sistemul de axiome, principii etc.

fizicii, biologiei, ingineriei, informaticii etc., chiar și povestirile despre cum au învățat ei matematica. Unii dintre aceștia au scris despre cum trebuie predată matematica la diferite niveluri ale învățământului de matematică, de la preșcolăritate, până la cel universitar. Dintre aceștia amintim doar pe Z.P. Diènes și G. Pólya. Primul a înțeles interesul și nevoia educației timpurii pentru matematică și a dezvoltat teoria predării și învățării matematicii prin joc matematic (Diènes, 1973), realizând trusele logico-matematice, care au devenit deja un punct fix în aplicațiile didacticei pentru activitățile instructiv-educative de matematică în grădiniță. Al doilea, din experiența sa directă cu proprii săi doctoranzi pe care-i dorea să-i introducă în noua direcție de cercetare a matematicii discrete, a constatat că aceștia nu aveau disponibilități pentru o gândire de matematică „corectă” din cauza formării acesteia în ciclul primar. Atunci Pólya (1945) scrie celebra sa carte despre rezolvarea problemelor de aritmetică din ciclul primar, care reprezintă un reper important și astăzi în didactica predării matematicii în ciclul primar.

Continuându-ne ideile din paragraful anterior, amintim câteva dintre „credințele” asupra cum se învață matematica ale marelui matematician Vladimir Igorevich Arnold (sau Arnol'd), împărtășite în unele articole sau interviuri pe care le-a dat la diverse momente (Arnold, 1998; Lui, 1997): pe elevii, studenții și doctoranzii mei trebuie să gândească matematica, nu s-o învețe; le dau libertatea de judeca și a crea într-un context problematic matematic larg; problemele aparent simple puse de viață conduc către mari probleme matematice; prin analiza și înțelegerea soluției unei probleme de matematică de interes actual se poate la formularea unei alte probleme nouă de matematică etc. Arnold nu a scris nicio carte dedicată didacticii matematicii. Credem că nici nu și-a propus acest lucru, căci avea foarte mult de muncă în cercetare și educația de matematică, ca profesor universitar la Moscova și Paris. Dar „moștenirea” lui științifică și spiritul lui de profesor sunt suficiente să ne călăuzească atunci când ne aflăm în „poziția de profesor de matematică într-o clasă de elevi”, pentru că acestea sunt pline și de „pilde de educație matematică”. Totul este să știm să citim, să învățăm și să preluăm din ceea ce au făcut sau fac alții mai buni decât noi.

Despre didactica matematici și învățământul de matematică

Se asumă (presupunere implicită!) că sistemul de învățământ este „o școală” pentru literatură, pentru științe, pentru matematică etc. De aceea, era o uzanță să ne mândrim cu realizările „școlii românești de matematică”, fie ele de la nivelul matematicienilor români recunoscuți pe plan internațional prin contribuțiile lor matematice (Andonie, 1965; Otlăcan, 2010), fie prin premiile obținute de elevii noștri la diferite concursuri și olimpiade internaționale de matematică, fie cu marii noștri „dascăli” de matematică de la nivel național care construiseră o „gândire matematică românească” (Marcus, 1975). În ultimul timp, parcă această „mândrie” s-a disipat, iar instituțiile de cercetare în matematică, societățile de matematică etc. sunt din ce în ce mai „nevizibile”. De ce oare? Nu putem răspunde la această întrebare, după cum nu avem o ar-

gumentare „agreată” la o altă întrebare: „Unde este continuitatea tradiției școlii de matematică construită de mari profesori și educatori de matematică?”. Deși, tot ce s-a realizat în România din perspectiva școlii de matematică (de la nivel academic, până la cel al ciclului primar), a avut o continuitate, cu sincope este adevărat, la traversarea schimbărilor din anii 1945-1953, încetul cu încetul, după anii 1990, nu s-a mai putut face asigurarea acestei continuități. Poate că suntem cu toții vinovați că s-a pierdut sau nu s-a pus în valoare componenta europeană (modelul francez) a sistemului de învățământ matematic românesc. Poate că și educația, școala, cultura din România au o „dependență de cale”, ca și istoria României.

Din perspectiva internațională a educației de matematică, printre primii matematicieni care definesc *Didactica matematicii* ca știință a domeniului educației este Gay Brousseau (1999; 2004), în contextul generos al școlii de educației din Franța, colaborând cu Gérard Vergnaud (matematician, filosof, educator și psiholog), și Yves Chevallard (matematician considerat una dintre cele mai importante personalități din didactica matematica franceze) au întregit o câmp conceptual pentru didactica matematicii. Este de luat în considerare ceea ce se întâmplă în domeniul educației, în general, al didacticii matematicii, în particular, în Franța. Însă, să nu uităm că pe de o parte există *L'École normale supérieure (ENS)*, cu o lungă istorie, începând cu 1794, și cu mari realizări (12 medalii Fields pentru matematică) cu o structură proprie pe niveluri de învățământ superior, de la ciclurile preșcolare, primare, până la liceu, iar absolvenții care sun selectați după aceleași criterii „vechi” pot urma cursurile de la *L'École normale supérieure Paris-Saclay*, o altă instituție publică prestigioasă de învățământ matematic superior și de cercetare, cu departamente multidisciplinare și laboratoare de cercetare asociate altor institute de învățământ superior tehnic, care oferă studenților săi o pregătire culturală și științifică la nivel înalt. Cei patru ani de studiu la ENS Paris-Saclay sunt organizate în acord cu programele *universitare clasice europene* (licență/licență și masterat), împreună cu pregătirea complementară și unele cursuri specifice (Convenția de la Bologna a fost adoptată și aplicată în mod specific național francez, ceea ce nu este rău niciun decum).

Nu trebuie să neglijam nici celelalte sisteme de învățământ matematic din Germania, Italia, Rusia, Anglia, Statele Unite ale Americii, Japonia, China etc., dar oricum am „da-o” sistemul de învățământ matematic a fost clădit în România pe modelul francez și toate „metamorfozele reformiste” ce au avut loc începând cu anii 90 au neglijat, omis, au uitat specificul „genetic” al acestuia. În ceea ce privește didactica matematicii, la nivel teoretic, în actuala fază de „transformări” observăm că teoreticienii din domeniul educației tind s-o absoarbă, s-o „standardizeze” în „veșmintele” didacticii generale. Dacă ar fi să luăm orice carte, note de curs etc. de didactica matematicii de la nivelul universitar al științelor educației, acestea se „scufundă” doar în matematica pentru ciclul primar și pentru activitățile instructiv-educative de matematică din ciclul preșcolar. Dacă a face același lucru pentru cărțile de didactica matematicii pentru gimnaziu și liceu, la o sumară recenzie am constatat că după o primă

parte dedicată metodelor, tehnicilor, strategiilor de predare-învățare-evaluare luate din pedagogie, didactica generală, teoria instruirii, teoria curriculumului etc., a doua parte a cărții este dedicată exemplurilor de exerciții și probleme de matematică, fie luate din manuale, culegeri, reviste de matematică etc., acestea fiind însoțite de rezolvări care mai de care mai „interesante” dintr-un punct de vedere sau altul. Pe scurt, matematicienii pierd trenul și nu se apleacă cu responsabilitate și profesionalism asupra didacticii matematicii. Regretabil, dar aceasta este situația!

Concluzii

Călăuziți de principiul că trebuie să spui adevărul, oricât de mult te-ar costa¹¹, noi am încercat să atragem atenția asupra situației învățământului de matematică din România prin prisma neîndeplinirii contractelor „social” și „didactic” al matematicienilor, fiei profesori la nivel preșcolar, primar, ..., universitar. Este timpul să stăm și să analizăm, să „măsurăm ceea ce este de măsurat”¹² și să trecem la treabă. Să construim școala de matematică de care are nevoie societatea noastră acum și în viitor, atâta cât știm noi astăzi, cu bună-credință și profesionalism.

Bibliografie:

1. Andonie G.Șt. *Istoria matematicii în România*, vol. I. București, Editura științifică, 1965.
2. Arnold V.I. Sur l'éducation mathématique. In: SMF-Gazette, 1998, nr. 78, pp. 19-29.
3. Barbin E., Jankvist U.T., Kjeldsen T.H. (eds.) *History and Epistemology in Mathematics Education*, Proceedings of the Seventh European Summer University ESU 7, Compenhagen, Denmark, 14-18 July 2015. Danish School of Education, aarhus University, 2015.
4. Brousseau G. L'émergence d'une science de la didactique des mathématique. In: Repères IREM, 2004, no. 5, pp. 19-34.
5. Brousseau G. *Education et didactique des mathématique*. Educacion y didactica de las matematicas, oct 1999, Mexique. Hal-00466260, 1999.
6. Diènes Z.P. *Un studiu experimental asupra învățării matematicii*. București, Editura Didactică și Pedagogică, 1973.
7. Fried M.N. *History of Mathematics in Mathematics Education: a Saussurean Perspective*. In: *The Montana Mathematics Enthusiast*, 2008, no. 5(2&3), pp. 185-198.
8. Lave J. *Cognition in Practice, Mind, Mathematics and Culture in Everyday Life*. New York, Cambridge University Press, 1988.
9. Lui S.H. „An Interview with Vladimir Arnol'd”. *Notice of the American Mathematics Society*, 44(4), 1997, pp. 432-438.

¹¹ *Utilius scandalum nasci permittitur quam veritas relinquatur*. (Decretalium V of Pope Gregory IX, 1227-1241)

¹² *Not Everything That Count Can Be Count*. (William Bruce Cameron)

10. Marcus S. Din gândirea matematică românească. București, Editura științifică, 1975.
11. Otlăca E. „Mathematical Education in Walachia, Moldavia and Transylvania in the 18th Century. Mobility of Highly Cultivated People”. NOESIS, XXXV. București, Editura Academiei Române, 2010, pp. 163-170.
12. Pólya G. How To Solve It. A system of thinking which can help you solve any problem. Princeton, New Jersey: Princeton University Press, 1945.
13. Tofan I. Itinerarii matematice. Iași, Editura Al. Myller, 2012.

CONVERSAȚIA ÎN CONTEXTUL EVALUĂRII COMPETENȚELOR ȘCOLARE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR

Victoria STRATAN

dr., cercetător științific,

Universitatea de Stat din Tiraspol

Abstract: *The article elucidates the conversation as an established method for the oral assessment process of school competences. Requirements for the formulation of questions, examples of questions, the degree of reflection of conversation as a method in the EDC methodology in primary education are presented.*

*„Inteligența nu se hrănește din răspunsuri, ci din întrebări.”
(Antoine de Saint-Exupéry)*

Fie că vorbim de educația clasică sau de educația online (prin forma de comunicare la distanță sincronă), *conversația* reprezintă metoda didactică din categoria metodelor de comunicare orală conversative, axată pe valorificarea didactică a întrebărilor și răspunsurilor, cu un înalt potențial educativ în ambele contexte. Conversația promovează interacțiuni și schimbări sociale și verbale între învățător și elevi, motivează intern/intrinsec elevii pentru activitate, permite tratarea diferențiată a elevilor, valorifică și dezvoltă competențe de comunicare, metacomunicare și de argumentare, permițând realizarea eficientă a mecanismelor de *feedback nonevaluativ și evaluativ*.

În contextul accentuării mediului virtual de învățare, este imperativ sporirea interesului pentru perfecționarea acestei metode, prin renunțarea la întrebările de memorie, reproductive, în favoarea celor de gândire, ce ar crește gradul de implicare a elevului de vârstă școlară mică prin întrebări, ar contribui la dezvoltarea competențelor de comunicare. Ne referim, așadar, la valorificarea conversației euristice și mai puțin la cea catehetică (reproductivă), la integrarea conversației nu doar în procesul de predare-învățare, ci și în cadrul procesului de evaluare a competențelor școlare. Or, afirmă D. Potolea și M. Manolescu „în procesul evaluativ de tip oral, cea mai importantă metodă folosită rămâne *conversația euristică*” [7, p. 202].

Ca structură elaborată, specifică de predare–învățare–evaluare, *metoda conversației* angajează un sistem bine determinat de interacțiuni verbale profesor–elevi care stimulează producția intelectuală divergentă. Prin metoda conversației, fie ea valorificată în sala de clasă sau în mediul online, cadrul didactic are posibilitatea să stabilească cantitatea informației și calitatea procesului de învățare în care a fost implicat elevul. Dacă ne raportăm la etapele tradiționale ale lecției, din perspectiva evaluării, conversația intervine îndeosebi în *reactualizarea cunoștințelor*, dar în egală măsură intervine și în *recapitulare și sistematizare, în verificare și apreciere*. Această metodă de evaluare, mai mult decât oricare, se întrepătrunde cu demersul de învățare atât de mult încât, de multe ori, funcția de învățare și cea de evaluare sunt indisolubile [3].

De altfel, printre tendințele de dezvoltare a procesului educațional, reflectate în documentele școlare, remarcăm promovarea strategiilor didactice (inter)active „în combinație judicioasă cu strategii consacrate pentru vârsta școlară mică: ludice, *conversative*, exersative etc.” [1, p. 7]. Mai mult decât atât, *Ghidul de implementare a metodologiei privind evaluarea criterială prin descriptori în învățământul primar* (clasele I-IV, 2019) specifică: „evaluarea orală reprezintă o formă a conversației evaluative prin care învățătorul urmărește determinarea cantitativă și calitativă a performanțelor elevilor” [2, p. 13]. Evaluarea sumativă orală poate fi realizată prin: interviuri, expuneri orale, dialoguri, comunicări orale, chestionări orale, *conversații*, prezentări [2].

În aceeași logică, analizând *Metodologia privind evaluarea criterială prin descriptori în învățământul primar* (clasele I-IV, 2019) [5], sesizăm faptul că **conversația** reprezintă un produs evaluativ autentic de evaluare a competențelor școlare în învățământul primar (*Tabelul 1*).

Tabelul 1. *Conversația în contextul metodologiei ECD în învățământul primar*

Clasa, disciplina	Produse recomandate și criterii de succes
<p>Clasa I-ia <i>Limba și literatura română</i> <i>Comunicare orală</i></p>	<p>P9. Conversația 1. Respect tema conversației. 2. Spun pe scurt părerea. 3. Am răbdare ca vorbitorul să spună ideea până la sfârșit. 4. Nu vorbesc odată cu vorbitorul. 5. Aștept să mi se dea cuvântul.</p>
<p>Clasa a II-a <i>Limba și literatura română</i> <i>Comunicare orală</i></p>	<p>P10. Conversația 1. Respect tema conversației. 2. Spun pe scurt părerea. 3. Am răbdare că vorbitorul să spună ideea până la sfârșit. 4. Nu vorbesc odată cu vorbitorul. 5. Aștept să mi se dea cuvântul.</p>
<p>Clasa a III-a <i>Limba și literatura română</i> <i>Comunicare orală</i></p>	<p>P10. Conversația 1. Respect tema conversației. 2. Spun pe scurt părerea. 3. Am răbdare că vorbitorul să spună ideea până la sfârșit. 4. Nu vorbesc odată cu vorbitorul. 5. Aștept să mi se dea cuvântul.</p>

<p>Clasa a IV-a Limba și literatura română <i>Comunicare orală</i></p>	<p>P10. Conversația 1. Respect tema conversației. 2. Spun pe scurt părerea. 3. Am răbdare ca vorbitorul să spună ideea până la sfârșit. 4. Nu vorbesc odată cu vorbitorul. 5. Aștept să mi se dea cuvântul.</p>
<p>Clasa a IV-a Istoria românilor și universală</p>	<p>P8. Interviu/Dialog istoric 1. Respect subiectul propus. 2. Formulez corect întrebările/răspunsurile. 3. Respect numărul propus de întrebări/ răspunsuri. 4. Urmăresc răspunsurile pentru fiecare întrebare. 5. Respect cerințele în prezentarea interviului/dialogului.</p>

Deducem, din *Tabelul 1*, că și *conversația* are pondere în învățământul primar, vizează în special disciplina *limba și literatura română* (comunicarea orală) și tangențial disciplina *istorie*. Criteriile de succes la disciplina *limba și literatura română*, examinate cronologic, sunt aceleași, ceea ce permite armonizarea națională a criteriilor de evaluare la nivel disciplinar (asigurarea continuității, în sensul omogenizării criteriilor de evaluare, pe niveluri și cicluri de învățământ – educația timpurie, învățământul primar, învățământul secundar etc.).

Această situație reclamă elucidarea **rigorilor esențiale privind formularea întrebărilor**:

- **Să fie clare, precis formulate**, întrebările ambigue generează răspunsuri incorecte, nu din cauza necunoașterii, ci a unei greșite înțelegeri a cerinței. Elevul nu trebuie lăsat să ghicească ce vrea învățătorul, ce răspuns așteaptă. Un exemplu sugestiv de formulare ambiguă este acela când elevului i se cere să răspundă la întrebarea *Cum este personajul Y?* Se pot da multe răspunsuri, în funcție de criterii diferite: rolul în operă (*principal, secundar*), aspectul moral (*bun, rău*), criteriul estetic (*frumos, urât, clasic, romantic, realist*) etc. Învățătorul trebuie să evite imprecizia formulării, numind criteriile de clasificare avute în vedere și să nu sugereze răspunsul.
- **Să aibă concizie, să se refere la un conținut limitat, să fie logic înlănțuite și gradate**. Nu sunt indicate întrebările voit eronate: *La ce persoană relatează naratorul în opera „Amintiri din copilărie”?*
- **Să fie pregătite din timp**. Aceasta presupune renunțarea la supraevaluarea inspirației de circumstanță și pregătirea din timp a seriei de întrebări care, împreună cu răspunsurile furnizate de elevi, să favorizeze fie obținerea rezultatelor de învățare dorite, fie colectarea unor date evaluative cu niveluri acceptabile de validitate și fidelitate.
- **Să fie formulate ținându-se cont de timpul de gândire (de așteptare și de oprire) necesar elevului**. În funcție de obiectul și complexitatea întrebării, să se ofere un timp de gândire pentru pregătirea și formularea răspunsului. Timpul de așteptare este un aspect important, învățătorul are tendința de a-i cere elevului să răspundă pe loc, suprimând timpul de reflecție. Timpul de oprire este necesar când le prezentăm

elevilor un material mai complex, când trebuie să punem întrebări, să cerem comentarii pentru a crea ocazia de a obține feedback de la elevi și pentru a redirecționa eventualele greutăți în înțelegerea materialului. Timpul astfel alocat nu va depăși două minute, chiar și în cazul unor întrebări foarte dificile.

- **Să stimuleze operațiile gândirii.** Gândirea este un proces psihic superior care ocupă o poziție centrală în sistemul psihic uman și îndeplinește un rol decisiv în cunoaștere. Întrebările formulate în acord cu operațiile gândirii (analiza, sinteza, generalizarea, particularizarea, abstractizarea, concretizarea, clasificarea, compararea, analogia) au un rol deosebit în însușirea cunoștințelor științifice, în formarea competențelor școlare.
- **Să fie variate:** să se utilizeze atât întrebările factuale, cât și cele creative. Presupune diversificarea tipologiei întrebărilor formulate de cadrul didactic, pentru a realiza un *acord fin* între întrebări și rezultatele urmărite. Tipurile de întrebări utilizabile:
 - ✓ *Întrebări de clarificare a sensului: Ce înțelegeți prin ...?*
 - ✓ *Întrebări de elaborare: Se pot spune mai multe în legătură cu ...?*
 - ✓ *Întrebări care solicită argumente: Ce ne determină să credem că ...?*
 - ✓ *Întrebări factuale: Ce a făcut Gheorghe Asachi pentru cultura neamului românesc?*
 - ✓ *Întrebări care solicită exemple: Vă aduceți aminte o situație concretă de acest tip?*
 - ✓ *Întrebări de demonstrare: Poți să ne arăți cum ai reacționa într-o asemenea situație?*
- **Să fie asigurat suportul perceptiv** – utilizarea unor modele, prezentări, vizualizări sau înregistrări video /audio ca suport sau ca obiect al unor întrebări [4; 6].

În cadrul conversației ca metodă de evaluare, întrebările sunt itemi de evaluare/ examinare orală. Întrebările, fie de verificare a lecției anterioare sau a temei pentru acasă, fie de trecere la predarea noilor conținuturi curriculare, fie de consolidare, de transfer reprezintă, de fapt, *itemi de evaluare orală*. Rezultatele evaluării, în asemenea împrejurări, se referă la formularea de către elevi a răspunsurilor orale.

Evidențiem, în această ordine de idei, că literatura de specialitate [4; 6; 7] oferă variate posibilități de clasificare a întrebărilor, care pot fi valorificate sau adaptate în cadrul procesului de evaluare a competențelor școlare, corespunzător mai multor criterii:

1. După **criteriul finalităților sau al motivației întrebărilor**, deosebim:
 - ✓ **Întrebări de echilibrare** cognitiv-informațională, întrebările formulate de elev în vederea clarificării informației sau de a o îmbogăți.
 - ✓ **Întrebări de control sau de confirmare**, întrebările convenționale, care nu au nici o contribuție informațională pentru cel care le formulează deoarece acesta cunoaște deja răspunsul.

2. După **criteriul gnoseologic**:
 - ✓ **Întrebări reproductiv-mnemotehnice**: *Ce ați văzut / auzit? Ce ați aflat? Ce ați reținut?*
 - ✓ **Întrebări reproductiv-cognitive**: *Cum? Ce? Unde? Când? Ce anume?*
 - ✓ **Întrebări relaționale**: *Ce se întâmplă dacă? Ce legătură este între....?*
 - ✓ **Întrebări procesuale**: *Cum? În ce fel? Cum altfel? Cât anume?*
 - ✓ **Întrebări de clasificare**: *De câte feluri?*
 - ✓ **Întrebări de comparare**: *Ce asemănări / deosebiri sunt între?*
 - ✓ **Întrebări de ordonare**: *Al câtelea?*
 - ✓ **Întrebări finalist-deliberative**: *De ce? În ce scop? Din ce cauză?*
 - ✓ **Întrebări de sinteză procesuală**: *În concluzie?*
3. După **criteriul impactul asupra gândirii active, divergente, productive, critice și creatoare**:
 - ✓ **Întrebări convergente** – solicită analize, sinteze, comparații, explicații.
 - ✓ **Întrebări divergente** – presupun exersarea structurilor imaginative, a combinatoricii imaginative, manifestarea originalității în identificarea mai multor variante de răspuns sau de relaționare.
 - ✓ **Întrebări de evaluare** – impune examinarea critică a variantelor și formularea unor judecăți de valoare.
 - ✓ **Întrebări de anticipație** – solicită enunțarea unor idei și realizarea unor demersuri experimentale înainte de a se studia aspectele teoretice.
 - ✓ **Întrebări de predicție** – necesită intuirea, deducerea a ceea ce urmează să se întâmple, a modului în care vor evolua evenimentele.
 - ✓ **Întrebări ipotetice**: necesită enunțarea unor ipoteze pe baza intuiției, a impresiei, a unor fapte cunoscute sau a unor date experimentale.
4. După **criteriul gradul de implicare a elevului în elaborarea răspunsului**, distingem:
 - ✓ **Întrebări deschise**, de tip productiv-cognitiv: *De ce? Pentru ce? Cum se explică? Cum? Ce se întâmplă dacă? Dar dacă? Caracterizați comparativ...? Precizați... Interpretați...*
 - ✓ **Întrebări închise**, de tip reproductiv-cognitiv, vizează oferirea de către elev a unui anumit răspuns, formulat în prealabil de către învățător: *Ce? Cine? Unde? Când? Cât? Care este? Care sunt? Ce este?*
5. După **criteriul atitudinal, de poziție / opinie**:
 - ✓ **Întrebări opiniale**: *Ce crezi? Care este părerea ta? Cum consideri? Cum interpretezi?*
 - ✓ **Întrebări opționale**: *Care / cine / ce..... dintre Crezi că?*
6. După **scop**:
 - ✓ **Focalizate** – utilizate pentru a dirija atenția elevilor, a-i motiva și a le trezi interesul, utilizate, preponderent, la etapa „captarea atenției”.

- ✓ **De orientare** – impun anumite „presiuni” asupra celui interogat, pentru ca acesta să dea răspunsul într-o anumită manieră: *...ești de acord cu ... Care afirmă că ...?*;
 - ✓ **Motivante** – ajută elevii să dea soluția corectă, chiar dacă aceștia au eșuat în încercarea de a răspunde la întrebarea învățătorului. Utilizează termeni aluzivi și concepte-cheie, având rolul de a încuraja participarea la discuție.
 - ✓ **De verificare** – prin astfel de întrebări se verifică dacă informația a fost înțeleasă corespunzător.
 - ✓ **De sondaj** – ținesc să corecteze, să îmbunătățească răspunsurile, să dezvolte conștiința critică sau să refocalizeze răspunsurile. Sugerează răspunsul, modul de rezolvare sau domeniul la care se fac referiri.
 - ✓ **De controversă** – presupun răspunsuri contradictorii în chestiuni principale.
7. După **nivelul și modul de adresare:**
- ✓ **Frontale** – adresate întregii clase: *De ce? Care? Cum? Din ce motiv? Care? Cum?*
 - ✓ **Directe** – adresate unui elev anume: *Pe ce te bazezi când afirmi că?*
 - ✓ **Nedirijate** – adresate de un elev învățătorului și retransmisă elevului de către învățător.
 - ✓ **De releu** – profesorul preia întrebarea unui elev o dirijează spre un alt elev.
 - ✓ **De completare** – răspunsul la o întrebare pusă de învățător este completată de mai mulți elevi.
 - ✓ **Imperative** – formulate ca o solicitare expresă, categorică.
 - ✓ **De controversă** – întrebări mascate care solicită elevului un punct de vedere personal.
8. După **efortul intelectual solicitat elevului:**
- ✓ **Reproductive** – solicită mai ales memoria și vizează răspunsuri simple.
 - ✓ **Reproductiv-cognitive** – cer o descriere, insistând pe puterea de reactualizare și redare a cunoștințelor.
 - ✓ **Productiv-cognitive** – cer elevului să explice, să se mobilizeze, să plaseze achizițiile în alt context, să afle soluții, să argumenteze, să compare.
 - ✓ **Anticipative** – activează imaginația.
 - ✓ **Sugestivă** – sugerează sau răspunsul, sau modul de rezolvare.

În **concluzie**, conversația, ca metodă de evaluare, constă în formularea cu abilitate a unor întrebări, în alternanță cu răspunsuri primite de la elevi, destinate evaluării și autoevaluării competențelor școlare. În valorificarea conversației, pentru o evaluare eficientă, calitativă, cadrul didactic trebuie să țină cont de exigențele privind formularea întrebărilor (ca itemi de evaluare/examinare orală). Conversația reclamă valorizarea ambelor tipuri de gândire, atât a gândirii convergente, prin care se realizează raționamentele logice (prin întrebări

care îndeamnă la analiză, comparații, sinteze, generalizări), cât și a celei divergente, care stimulează creativitatea (prin întrebări care solicită răspunsuri diverse și originale, care urmăresc formarea unor asociații inedite). Sub diversele sale forme, conversația își găsește întrebuințarea în toate tipurile de evaluare orală, reprezentând, concomitent, conform *Metodologiei ECD*, un produs evaluativ autentic de evaluare a competențelor școlare în învățământul primar.

Bibliografie:

1. Curriculum național. Învățământ primar. Chișinău, Lyceum, 2018.
2. Evaluarea criterială prin descriptori în învățământul primar. Clasele I-IV. Chișinău, S.n., 2019 (Tipogr. „Print-Caro”), 2019.
3. Ilica A. et al. O pedagogie pentru învățământul primar. Arad, Editura Universității Aurel Vlaicu, 2005.
4. Lisievici P. (coord.) Pedagogie: concepte, metode și tehnici esențiale. București, Editura Fundației România de Măine, 2005.
5. Metodologia privind evaluarea criterială prin descriptori în învățământul primar. Clasele I-IV. Chișinău, 2019.
6. Pavelescu M. Metodica predării limbii și literaturii române: ghid pentru susținerea examenelor de definitivare și de acordare a gradelor didactice. București, Corint, 2010.
7. Potolea D., Manolescu M. Teoria și practica evaluării educaționale. Ministerul Educației și Cercetării. Proiectul pentru învățământ rural. București, S.n., 2005.

UN POSIBIL TRASEU DE MENȚINERE A CONTROLULUI UTILIZĂRII TIMPULUI ÎN INSTITUȚIA DE ÎNVĂȚĂMÂNT

Natalia MELNIC

dr., lector univ.,

Institutul de Științe ale Educației

Abstract: *Time management is of particular importance in the process of designing education policies in the determination of the pedagogical exists between the goals of education the structure of educational content and technologies in the process of education, which is regulated on the size of the time to converge to the efficiency of the activity of the educational institution, by the determination of the solutions to streamline the management of your time.*

Actualmente, în învățământ se caută resurse suplimentare pentru a îmbunătăți calitatea lui. Și una din resurse este Timpul considerate cea mai importantă resursă-nevoie pe dimensiunea vieții și a educației.

Timpul în condițiile dinamizării vieții sociale, schimbărilor permanente, inclusiv și îndeosebi în învățământ, devine un factor decisiv în modernizarea și creșterea calității educației.

Transformările socioeducaționale din R. Moldova, implementarea curriculumului școlar și universitar într-o eră a schimbării și a competențelor, succedată de ritmul accelerat de aplicare a TIC în procesul de cunoaștere, de predare-învățare-evaluare, dinamica vieții contemporane, acestea și alte aspecte produc o nouă înțelegere a timpului, implicit a managementului timpului, de eficiența căruia în prezent depinde în mod direct autorealizarea personală și performanțele organizației/ instituției educaționale.

Frederick Taylor, care a pus bazele managementului, postula principiul „Evidența strictă a timpului și normarea muncii”, făcând un pas uriaș spre creșterea eficienței în organizație.

P. Drucker menționează că „factorii de decizie eficienți nu pornesc de la sarcinile lor, pornesc de la timpul pe care îl au la dispoziție. Prima treaptă spre eficiența în conducere este eficiența folosirii reale a timpului, iar organizarea sistematică a timpului este următoarea treaptă” [5].

În orice organizație timpul a devenit o resursă ce trebuie optimizată, raționalizată și controlată, îndeosebi, în cele din domeniul educației desfășurată în timp. În raport cu resursele temporale, toate resursele de educație, sunt concurente, iar caracterul limitat al temporalității ne obligă să operăm cu ierarhii de prioritate și să ne încadrăm în limitele date ale timpului de care dispunem.

Abordarea timpului în știința pedagogică devine un factor de clarificare, lucrurile putând a merge mai bine dacă ne întoarcem către ideile heideggeriene și dezvoltările lor ulterioare de către autori consacrați ce vizează fenomenul timpului: M. Heidegger, Im. Kant, Hegel, P. Drucker, J. Ted, S. Hawking, H. Hutter, C. Cuceș, E. Macovei, N. Ceaușu, S. Cristea, V. Țvircun, F. Voiculescu, E. Voiculescu, Em. Păun, Șt. Iosifescu, V.Gh. Cojocaru, Vl. Guțu, M. Jigău, Victoria Cojocaru, N. Carabet, V. Clichiciș.a. Apreciind cercetările respective, menționăm că se resimte nevoia de o examinare complexă a factorului timp ca sursă sustenabilă a educației și valorificarea sa în perspectiva îmbunătățirii calității, eficienței instituției de învățământ în contextual socio-pedagogic actual.

Între obiectivele educaționale prestabilite de politicile educaționale actuale pentru instituțiile de învățământ și managementul timpului practicat, există această discrepanță, timpul este adesea depășit și inefficient.

Timpul este o resursă importantă pentru individ, grup și organizație/instituție. Tipurile de timp în contextul școlii vizează timpul general alocat, timpul instrucțional, timpul de realizare a sarcinilor, timpul dedicat evaluărilor sumative finale [11].

Omul lumii moderne este un om organizațional și activează preponderent în organizație care e ghidată de un management, ceea ce înseamnă conducere eficientă și eficace a unei activități prin folosirea rațională a tuturor resurselor, inclusiv a timpului. Astfel, elucidăm Modelul de management și comportament organizațional (*Figura 1*), care vizează acest aspect, inclusiv resursele și în special, cele temporale. De remarcat că evoluția instituției în timp e în dependență de dinamica dezvoltării organizației care se produce prin schimbarea culturii organizaționale.

Or, schimbarea/dezvoltarea se produce în cazul când există elementele-componente: viziune+scopuri, obiective+motivație+resurse/timp+plan de

acțiune [4]. Important este ca schimbarea să se producă complex, cuprinzând toate domeniile de acțiune.

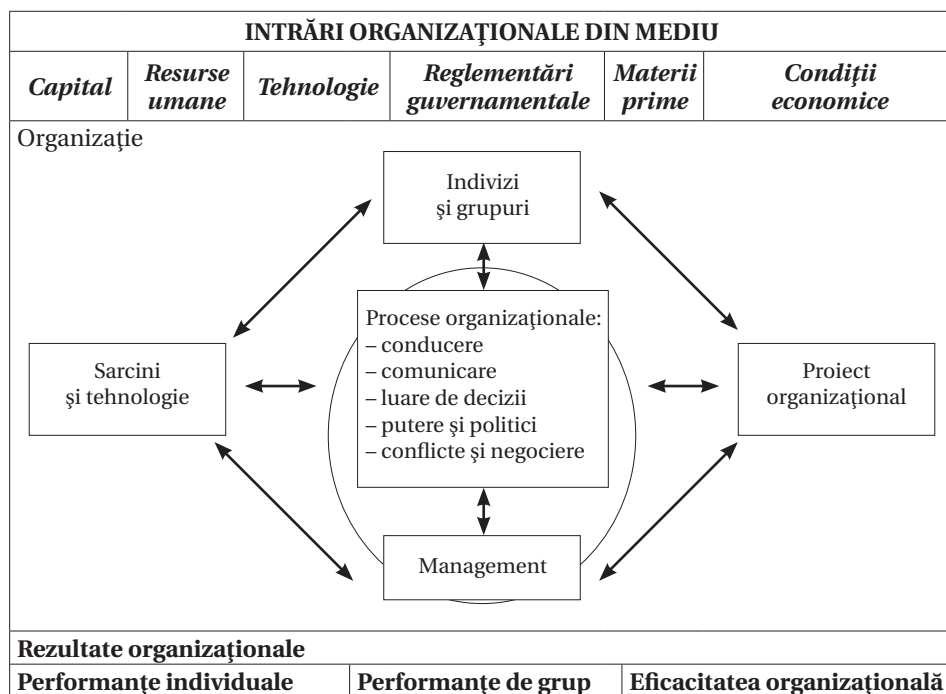


Fig. 1. Modelul de management și comportament organizațional [8]

MT prezintă un proces personal de programare, de anticipare și de reacție într-o manieră planificată, predictivă efectivă și eficientă” [1] și se bazează pe trei piloni: planificarea timpului, organizarea timpului și controlul timpului.

Conținutul conceptului de planificare a educației/învățământului poate fi delimitat în funcție de resursele temporale și spațiale prevăzute special pentru realizarea unor obiective pedagogice determinate la nivel social și individual.

Organizarea reprezintă o condiție indispensabilă a eficienței timpului. Activitățile bine planificate și organizate sunt potențate de gândirea pozitivă/ atitudinea pozitivă, comunicarea deschisă și eficientă.

Controlul este un pilon de bază în gestionarea timpului în baza principiilor pe care le stabilim.

Principii de management eficient a timpului: Întocmirea sarcinilor de îndeplinit; Identificarea priorităților; Urmează întru totul planul; Investește timp pentru a economisi timp în viitor.

De menționat semnificația didacticii în acest context. Strategiile moderne ale educației se axează pe formarea de competențe care vizează și dimensiunea temporală, precum și situația de învățare care prevede resursa temporală, dar și realizarea sarcinilor de învățare la lecție, alte activități, timp, care folosit eficient duce la rezultate dorite. Proiectarea instruirii în condițiile competențelor ca și

proiectarea curriculară se face în mai multe etape care vizează dimensiunea temporală: a. proiectarea globală (pentru întreaga perioadă de școlaritate); b. proiectarea multianuală; c. proiectarea anuală; d. proiectarea unităților didactice.

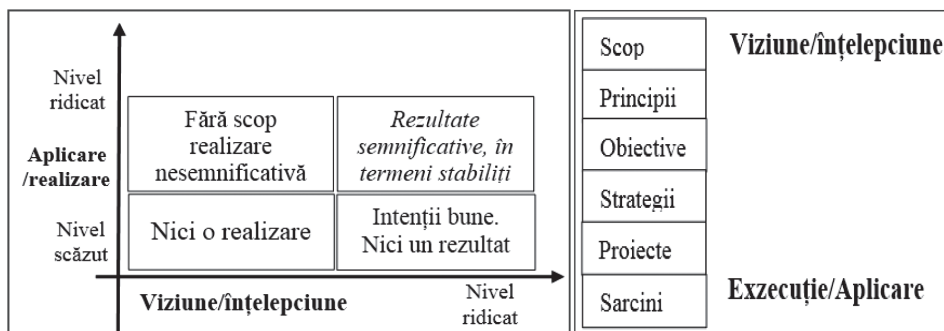
În acest sens, am exemplificat un model teoretic de construire și de atingere a unei competențe-cheie („Sensibilizare și exprimare culturală”) pe parcursul învățământului preuniversitar prin toate disciplinele și activitățile școlare prezentat în *Tabelul 1*.

Tabelul 1. Modelul teoretic de construire și de atingere a unei competențe-cheie
[adaptare 9]

Nivelul	Elemente ale competenței (exemple)
Nivelul 1 (cl. I – a IV-a)	
Cunoștințe	Perceperea unor elemente ale patrimoniului cultural local Elemente ale folclorului din localitatea natală și din orizontul apropiat Caracteristicile comunității locale (date de observație directă) Cunoașterea unor poezii și cântece semnificative (adaptate vârstei)
Deprinderi (aptitudini, abilități)	Descrierea și localizarea elementelor de patrimoniu local Explicarea succesiunilor în timp ale evenimentelor istorice recente Exprimarea artistică individuală: desen, cântece, poezii Vizionarea unor elemente culturale: spectacole, imagini, activități
Atitudini	Respect față de elemente de patrimoniu existente anterior experienței individuale Inițiativă în domeniul expresiei artistice
Nivelul 2 (cl. a V-a – a IX-a)	
Cunoștințe	Cunoașterea unor elemente de bază ale patrimoniului cultural național, european și mondial (pe baza disciplinelor școlare) Utilizarea unei terminologii minimale referitoare la cultură Perceperea diversității culturale și lingvistice a Europei și a lumii Cunoașterea dimensiunii istorice a formării patrimoniului cultural al orizontului local, al țării și al omenirii Conservarea diversității culturale și lingvistice a Europei și a lumii
Deprinderi (aptitudini, abilități)	Compararea opiniilor individuale cu ale altor colegi Aprecierea critică și estetică a operelor de artă Valorificarea aptitudinilor artistice înăscute, identificate și exprimate Construirea unor demersuri apreciative, utilizând terminologia adecvată Interpretarea imaginilor care reflectă elemente culturale
Atitudini	Înțelegerea culturii naționale ca parte a culturii umanității Dezvoltarea sentimentului identității Respect pentru diversitatea expresiilor culturale Înțelegerea lecturii ca necesitate a educației permanente
Nivelul 3 (cl. a X-a – a XII-a)	
Cunoștințe	Cunoașterea unor elemente de bază ale patrimoniului cultural național, european și mondial (vestigii arhitectonice, centre urbane, realizări artistice) Cunoașterea legăturii dintre elemente ale comunităților (elemente lingvistice, religioase) și elemente ale culturii Cunoașterea criteriilor de evaluare a operelor cu caracter cultural sau artistic Construirea unei imagini complexe și coerente asupra patrimoniului cultural mondial și a componentelor sale (arhitectură, pictură, literatură etc.) Diversitatea umană și culturală a lumii contemporane Dimensiunea estetică a vieții cotidiene

Deprinderi (<i>aptitudini, abilități</i>)	Construirea unui demers logic și argumentativ pentru explicarea opțiunilor individuale asupra operelor culturale Negocierea aprecierilor de grup sau colective asupra faptelor culturale și artistice Identificarea elementelor de valoare în operele literare naționale și universal Explicarea operelor culturale majore Utilizarea unor criterii de analiză a operelor culturale Dezvoltarea aptitudinilor personale în creația culturală și activitățile profesionale Aprecierea critică a operelor și a spectacolelor
Atitudini	Participarea activă la viața culturală Realizarea unor produse culturale și artistice individuale Aprecierea activității culturale și artistice a altora

Un traseu posibil de menținere a controlului utilizării timpului propriu ar fi succesiunea acțiunilor de control a utilizării timpului, care este în mare parte irosit. În această perspectivă se impune educația managementului propriei persoane, managementul sinelui. Self-management reclamă autoconducerea eficientă, managementul sinelui, știința de a maximaliza rezultatele personale și profesionale într-un mod predictibil (*figurile 2-3*), folosindu-ne propriile resurse și reclamă: dezvoltarea trăsăturilor de lider, managementul timpului, managementul ședințelor și a stresului, conducerea reuniunilor, etica și comportamentul managerului, eficiența individuală a managerului/liderului [4].



Timpul este o dimensiune fundamentală a vieții și a societății, o resursă-cheie în educație și mijloc decisiv în dezvoltarea personalității umane, creșterea performanțelor școlare, a performanțelor didactice și organizației/instituției educaționale. Eficiența și raționalitatea sunt două dimensiuni complementare care argumentează administrarea și gestionarea corectă a timpului la nivel individual și organizațional.

Managementul timpului reprezintă un proces, care reclamă o serie de principii, precum: definirii obiectivelor; stabilirii priorităților; fixării termenelor; gestiunii timpului; sinergiei și promovarea unei taxonomii a acțiunilor eficiente a funcțiilor manageriale redimensionate pe dimensiunea temporală trecut-prezent-viitor în vederea eficientizării organizației/ instituției educaționale [2; 3]. Se constată că managementul instituției de învățământ poate deveni unul eficient doar prin promovarea unor politici coerente a resurselor educa-

ționale, fortificând tehnicile și instrumentele de gestionare a timpului, inclusiv pentru prevenirea stresului.

Bibliografie:

1. Armstrong M. A Hand book of Human Resource Management Practic. London, Ed. Kogan Page, 1999.
2. Cojocaru V. Inovarea – o formă a creativității umane. In: Studia Universitas, Seria Științe ale Educației, 2007, nr. 9, pp.
3. Cojocaru V.Gh., Cojocaru V., Postica A. Dezvoltarea competențelor didactice și manageriale prin e-learning în sistemul de formare continuă. Chișinău, Î.S.F.E.-P. Tipografia Centrală, 2017.
4. Cojocaru V.Gh., Juc N. Impactul deciziei în dezvoltarea școlii. Chișinău, Î.S.F.E.-P. „Tipografia Centrală”, 2018.
5. Drucker P. Despre decizie și eficacitate. București, Meteor Press, 2007.
6. Forsyth P. 100 Idei geniale: Managementul timpului. București, Ed. „Adevărul”, 2011.
7. Hawkin St.W. Scurtă istorie a timpului. București, Ed. „Humanitas”, 2015.
8. Hoffman O. Management. Fundamentele socioumane. București, Ed. „Victor”, 1999.
9. Mândruț O. Competențele în învățarea geografiei. Ghid metodologic. Arad, Ed. „Corint”, 2010.
10. Menard J.-D. Cum să ne administrăm timpul. Iași, Ed. „Polirom”, 2002.
11. Voiculescu E. Timpul ca resursă în educație. București, Ed. Aeternitas 2011.

MODELE DE ABORDARE INTEGRATĂ A CURRICULUMULUI ÎN EDUCAȚIA TIMPURIE ȘI ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR

Veronica CLICHICI

dr., cerc. șt. superior,
Institutul de Științe ale Educației

Abstract: *This article presents some ways of curricular integration according to traditional and alternative pedagogical models. The systemic approach to the general education curriculum is caused by crisis situations that generate the promotion of distance learning. The ongoing responsibility for achieving the goals of early education and primary education lies with teachers to stimulate the formation of attitudes and values in children as citizens.*

Un învățământ de calitate ar fi acela care va pune accent pe formarea gândirii sistemice, integrative, a unei viziuni holiste asupra vieții. „Educația are ca finalitate principală formarea unui caracter integru și dezvoltarea unui sistem de competențe” conform *Codului educației al Republicii Moldova*, Art. 11(1).

Deși „integrarea provine din caracterul dinamic și complex al competențelor necesare pentru a rezolva o problemă într-un context specific” [5, p. 22], afirmă cercetătoarea T. Callo. Noile documente ale Curriculumului Național elaborate pentru sistemul de Educație timpurie și Învățământ primar [2; 3; 4; 10] implementează o viziune teoretico-aplicativă de integrare a activităților în context trans-disciplinar/transversal.

Or, „în situațiile în care se cer modificări rapide ale modelelor pedagogice, sistemul nu poate reacționa prompt decât dacă în structura lui sunt apriori incorporate instrumente care să permită aceste modificări” [7, p.5] ce presupune și *nevoia abordării integrate a curriculumului* cu elemente de instruire la distanță prin crearea unui mediu confortabil și prietenos învățării.

Problema actuală a cercetării provoacă unele dileme: cum ar trebui combinate modelele pedagogice privind abordarea integrată a curriculumului în procesul învățământului disciplinar cu cel inter- sau transdisciplinar/transversal, în ce fel poate fi realizată această combinație, când și cum se va putea trece la un învățământ predominant integrat atât realizat în instituție (clasă/grupă) sau în afara acesteia cât și la distanță (online) la nivel de calitate.

Abordarea integrată pune accent pe crearea contextelor și a experiențelor relevante de învățare iar focalizarea pe contactul direct cu mediul social, cultural și natural. Dimensiunile abordării integrate, explicate după C. Cucuș sunt *integrarea orizontală*: două sau mai multe obiecte de studiu aparținând unor arii curriculare diferite, și *integrarea verticală*: două sau mai multe obiecte de studiu din aceeași arie curriculară. În abordarea integrată a curriculumului se disting mai multe modele:

- modelul monodisciplinar;
- modelul multidisciplinar;
- modelul pluridisciplinar;
- modelul interdisciplinar;
- modelul transdisciplinar.

În principiu, există trei modalități de abordare integrată a curriculumului:

- inserarea unor situații de învățare specifice altei discipline/domeniu de activitate;
- corelarea unor demersuri disciplinare/domenii de activitate;
- identificarea unor teme comune în ariile disciplinare /domenii [6, pp. 95-97].

Astfel, D’Hainaut propune un model de curriculum bazat pe 20 de demersuri transdisciplinare, care acoperă și depășesc sfera cognitivă. În acest context, *a ști* nu este scop în sine, ci este conectat la finalitățile pregătirii. Se poate presupune că elementele de conținut vor fi altfel combinate iar acestea „nu vor apărea prea des sub forma unor discipline tradiționale, ci a unor module transdisciplinare” [9, p. 225].

O tipologie a modelelor pedagogice de abordare integrată a curriculumului este prezentată succint de T. Callo ” [5, pp. 19-24]:

- *Modelul J.Y. Boyer – integralizarea cunoștințelor/materiilor* vizează organizarea punerea în relație a disciplinelor școlare, cu scopul de a evita izolarea lor tradițională; ceea ce înseamnă procesul și rezultatul procesului prin care copilul/elevul interpretează materia care îi este

transmisă pornind de la experiența sa de viață și de la cunoștințele pe care deja și le-a însușit.

- *Modelul Fogarty* – interdisciplinar se axează pe curriculum integrat care include o varietate a experiențelor de învățare (din viața de fiecare zi), utilizate în diferite discipline/domenii de activitate.
- *Modelul Erikson* – model de integrare a curriculumului în care tema-bază a unui concept este în centrul învățării.
- *Modelul Lowe* – curriculum integrat este bazat pe similitudini între materii (domenii/discipline conexe pentru a asigura o învățare cât mai reală, concretă și globală, care ar contribui pe termen lung, la actualizarea potențialului deplin al fiecărui copil/elev) în planul conceptualizării în procesul de învățământ și al abilităților tehnice și cognitive.
- *Modelul Ciolan* – se operează cu noțiunea de transdisciplinaritate (specific învățământului primar) sau transversal (specific educației timpurii), afirmând că aceasta nu înseamnă atât reunirea unor grupuri de specialiști din diverse domenii pentru a lucra asupra unei anumite probleme/teme, cât *integrarea competențelor* într-un cadru flexibil de acțiune, stabilit ca urmare a consensului asupra unor practici cognitive și sociale.
- *Modelul P. Galison* – presupune o colaborare fructuoasă între discipline ce împărtășesc nu doar același limbaj, dar și aceleași practici (metode).

Aceste modele presupun „crearea de conexiuni semnificative între teme sau competențe care sunt de regulă formate separate, în interiorul diferitelor discipline/domenii de activitate, dar au o puternică *legătură cu viața cotidiană* a copiilor/elevilor și își propun, direct sau indirect, să contribuie la formarea unor valori și atitudini” [7, pp. 19-24].

Analizând abordarea sistemică a Curriculumului Național [10] – în deosebi *Curriculumul pentru educație timpurie* [4] și *Curricula învățământului primar* [3] aprobate în 2018/2019 la Consiliul Național pentru Curriculum – documentele reușesc să păstreze orientarea procesului de învățare spre asumarea unui comportament valoric al copilului pregătit pentru școală (în baza unui sistem de competențe formate pe parcursul educației timpurii), dar și a elevului absolvent al treptei primare (în baza unui sistem de competențe deja formate pe parcursul claselor primare) motivat spre învățarea permanentă.

Finalitățile învățământului preșcolar, primar derivă dintr-un ideal educațional. Din perspectiva *continuității* și *integralității* fiecărui nivel de învățământ specificate în parte: „**Educația timpurie** are drept scop principal dezvoltarea multilaterală a copilului și pregătirea pentru integrarea în activitatea școlară”, Art. 23 (1), iar „Învățământul primar contribuie la formarea copilului ca personalitate liberă și creativă și asigură dezvoltarea competențelor necesare continuării studiilor în învățământul gimnazial”, Art. 26 [1].

Tendențele dezvoltării curriculare direcționează spre implementare o viziune aplicativă a activităților în context trans-disciplinar (învățământ primar)/ transversal (domeniile de activitate interconexe domeniilor de dezvoltare ale

copilului în educația timpurie). Cu scopul formării unei culturi generale și dezvoltării competențelor-cheie [1], abordarea trans-disciplinară/transversală a conținuturilor au intenția de a integra achizițiile cognitive și dezvoltarea abilităților orientate spre contextele de viață în care trăiește copilul, învățându-i să ia decizii importante în diverse situații. În acest scop, documentele curriculare includ recomandări de organizare a activităților în context trans-disciplinar/transversal, care pot fi realizate atât în sală de clasă/grupă, cât și în afara ei.

În opinia lui P. Cerbușcă actuala Curricula învățământului primar devine o realitate în „revizuirea Planului Cadru, conform căruia are loc structurarea procesului educațional și se construiește pe arii curriculare cu un număr mare de discipline, care nu sunt organizate după un principiu integrator” [8, p. 17], ceea ce și recomandă „examinarea propunerilor unor învățători și părinți de a organiza în clasele I-II, a unui sistem de învățământ bazat pe două discipline fundamentale – limba de studiu și matematică, și de completat cu activități de integrare (nu discipline separate), menite să asigure formarea competențelor trans-disciplinare, adică ce țin de celelalte arii curriculare” [ibidem, p. 17]. Fenomen care este întâlnit și în educația timpurie la nivel de aplicare a curriculumului cu un complex de domenii de activități pe dimensiuni educative interconexe domeniilor de dezvoltarea a copilului, ceea ce avansează unele riscuri (printre care existența unei oarecare superficialități în tratarea temelor/subiectelor alese) provocat de surmenajul cadrelor didactice în proiectarea voluminoasă a *activităților integrate*.

Soluția posibilă ar fi intercalarea unor succesiuni de situații de învățare cu aspect pluridisciplinar, după succesiuni monodisciplinare (în care copiii/elevii abordează cunoștințele și competențe disciplinare/activității de învățare). În cazul preșcolarilor (din grupa pregătitoare) și elevilor de vârstă mică, este recomandată înlocuirea rigorii științifice cu elemente mai intuitive și cu activități practice sau experimente simple [6, p. 98].

Potrivit unui *Studiu de politici educaționale* elaborat recent de S. Corlat, „*situațiile de criză*, când instruirea tradițională devine imposibilă în contextul unui set de restricții, *devin un catalizator pentru procesul de integrare a elementelor de instruire la distanță în modelul clasic de instruire și dezvoltarea unui nou model al școlii*, bazat pe tehnologii moderne, eliberat de restricțiile lecției clasice și a sălii de clasă în măsura în care această libertate motivează elevul să devină un cetățean de valoare al societății informaționale” [7, p. 6].

Din perspectiva provocărilor societale privind modalitatea de abordare integrată a aplicării optime a curriculumului centrat pe competențe, se definesc noi roluri pe care sunt necesare să le asume cadrele didactice din instituția de educație timpurie și învățământ primar [11, pp. 44-45], precum:

- Învățătorul și educatorul sunt planificatori de curriculum prin lectura personalizată și integrală a documentelor curriculare, realizarea documentelor de proiectare – specific nivelului de învățământ: planificarea, dezvoltarea curriculumului la decizia instituției, prin proiectarea de activități opționale centrate pe nevoile și interesele de învățare ale copilului/elevilor.

- Învățătorul și educatorul sunt facilitatori ai învățării, creatori de medii productive de învățare în clasă/grupă sau la distanță, care să permită dezvoltarea de competențe care valorizează personalitatea copiilor/elevilor ca participanți activi la propria învățare, prin depășirea înțelegerii limitative a rolului acestora de receptori pasivi de cunoștințe.
- Învățătorul și educatorul sunt parteneri în procesul de învățare echilibrând relația didactică în dezvoltarea competențelor copiilor/elevilor prin manifestarea curiozității și deschiderii față de copii/elevi, explorarea de răspunsuri la întrebări, soluții la situații-problemă.
- Învățătorul și educatorul sunt evaluatori de competențe sensibili la nevoia de diversificare a formelor și metodelor utilizate, care să investească evaluarea cu rol formativ, să implice copii/elevii în evaluarea propriei activități de învățare și să promoveze încrederea copiilor /elevilor în reușita propriului proces de învățare. Acest lucru este reușit la clasele primare prin *ECD*.
- Învățătorul și educatorul sunt dezvoltatori de resurse de învățare, de exemplu în special tutorialele video sunt elaborate pe parcursul ultimilor ani și stocate pe platforme publice (YouTube și similare), autori fiind cadre didactice din învățământul general și superior (studii.md, învăț.online.md, educatieonline.md³) în crearea manualelor și alte instrumente tradiționale, digitale etc.

Așadar, aplicarea eficientă a Curriculumului Național (în condițiile izolării actorilor învățământului general) conform deciziei Ministerului Educației, Culturii și Cercetării, instituțiile de educație timpurie și învățământ primar (dar și celelalte trepte de învățământ) au realizat/realizează cu succes procesul de instruire, utilizând tehnologii și strategii didactice individuale, în funcție de [7, pp. 8-9]:

- a. Competențele digitale ale cadrelor didactice; ale elevilor;
- b. Echipamentele digitale și canalele de comunicare disponibile;
- c. Infrastructura software: aplicații de comunicare și partajare a conținuturilor multimedia sau platforme educaționale;
- d. Resursele educaționale digitale.

În concluzie, „experiența acumulată în această perioadă a *sistemului educațional din Republica Moldova urmează să fie valorificată integral* și chiar extrapolată pentru a face față provocărilor viitorului” [7, p. 27], ceea ce „implică și o restructurare a „*designului*” instruirii în cadrul unităților de învățare, cu succesiunea internă a secvențelor acestuia” [6, p. 100].

Bibliografie:

1. Codul Educației al Republicii Moldova: Nr. 152 din 17.07.2014, cu modificările și completările ulterioare. In: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 2014, Nr. 319-324 (634).
2. Cadrul de referință al educației timpurii. /coord.: V. Guțu [et al.]; aut. V. Clichici, L. Ciobanu [et al.], aprobat CNC, MECC, 25 octombrie 2018.

3. Curriculum Național Învățământul Primar. /coord.: V. Guțu, L. Ursu [et al.]; aut. M. Marin [et al.], aprobat CNC, MECC, nr. 1124 din 20 iulie 2018.
4. Curriculum pentru educația timpurie /coord.: V. Guțu [et al.]; aut. M. Pavlenco, L. Mocanu, V. Clichici [et al.], aprobat CNC, MECC, 01 noiembrie 2018. Chișinău, Ed. „Lyceum”, 2019.
5. Callo T., Hadîrcă M. (coord. șt.) et al. Educația integrală: Fundamentări teoretico-paradigmatice și aplicative. Chișinău, IȘE (Tipogr. „Cavaioli”), 2015.
6. Catană L., Mândruț O. Abordarea integrată a curriculumului școlar. In: Cercetări, modele de intervenție, bune practici. Revista de Pedagogie, LIX (4) 2011. pp. 93-100.
7. Corlat S. Realizarea procesului educațional în condițiile izolării actorilor învățământului general. Studiu de politici educaționale. Chișinău, UTM, 2020. [citat 09.08.2020]. Disponibil: www.soros.md
8. Cerbușca P. Învățământul general din perspectiva calității: eficacitate și eficiență. Studiu de politici educaționale. Chișinău, IPP, 2020. [citat 09.06.2020]. Disponibil: www.soros.md
9. Negreț I.D. Teoria generală a curriculumului educațional. Iași, Ed. „Polirom”, 2008.
10. Cadrul de referință al curriculumului național, aprobat prin Ordinul Ministerului Educației, Culturii și Cercetării nr. 432 din 29 mai 2017.
11. Repere pentru proiectarea, actualizarea și evaluarea Curriculumului Național. Document de politici educaționale. București, 2019. [citat 09.07.2020]. Disponibil: https://www.edu.ro/sites/default/files/DPC_31.10.19_consultare.pdf

CONSILIEREA ELEVILOR ÎN CADRUL DISCIPLINEI DEZVOLTARE PERSONALĂ

Nelea GLOBU

dr., lector univ.,

Institutul de Științe ale Educației

Abstract: *In this article I aim to highlight the role of the teacher's counselor in a new context of personal development of the student. I will refer to the concept of counseling, types and purposes of counseling students, aspects of personal development of students.*

Școala trebuie să le ofere elevilor genul de educație care să îi pregătească pentru o viață în permanentă schimbare. Pentru ca elevii să privească viitorul cu încredere, pentru a se înțelege și a se poziționa ca indivizi, pentru a fi responsabili, să-și poarte de grijă lor și altora, pentru a-și exprima liber gândurile și sentimentele fără teama de a rămâne neînțeleși trebuie dezvoltați pe plan personal. Dezvoltare personală, unul dintre cele mai importante aspecte ale vieții unui copil, trebuie să fie o preocupare fundamentală a școlii. Desigur, menționăm că formarea și dezvoltarea complexă a elevului trebuie să se realizeze nu doar în cadrul orelor de dezvoltare personală.

În acest scop a fost introdusă ca disciplină școlară *Dezvoltarea personală* în Curriculumul Național pentru învățământ primar, 2018. Curriculumul nominalizat stipulează faptul, că disciplina *Dezvoltare personală* este concepută pentru „a ajuta elevii să-și dezvolte competențele de care au nevoie pentru a se cunoaște, a se accepta, a duce o viață sănătoasă, independent; pentru a deveni cetățeni informați, activi, integri, capabili de a utiliza rațional resursele proprii și ale mediului de viață; a relaționa cu alții într-o atmosferă sigură și un mediu ecologic; a fi responsabili în luarea deciziilor de carieră și dezvoltarea personală pe parcursul întregii vieți” [2, p. 5].

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

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

Introducerea disciplinei „Dezvoltare personală”, care face parte din aria curriculară „Consiliere și orientare”, a intensificat rolul *de consilier* al învățătorului. Deși, nu e un rol nou, dar diferit de cel anterior. Învățătorul trebuie să vadă în elev și altceva decât volumul informațiilor pe care le transmite. Disciplina *Dezvoltare personală* oferă cadrul formal în care învățătorul poate să lucreze nu doar cu dimensiunea rațională, intelectuală a elevului, dar și cu cea afectivă, motivațională, atitudinală și socială.

În continuare ne propunem să analizăm rolul de consilier al învățătorului în noul context. Termenul consilier provine din latină **consiliari**, ceea ce înseamnă *sfătuire*, îndrumare.

Dicționarul explicativ al limbii române definește *consilierea* ca fiind un proces *de sfătuire* [4]. Cercetătorii J.W. Gustad, C. Enăchescu, consideră consilierea ca fiind un proces de *orientare* – învățare care se desfășoară în spațiul realității create între două persoane, cuplu în care sfătuitorul cu competență în probleme psihologice, oferă clientului său metode adecvate nevoilor acestuia, în raport cu contextul evenimentelor vieții, stabilindu-se în acest fel un program personal de depășire a dificultăților [6].

Conceptul de consiliere, menționează Ivey, 1994 denotă *o relație interumană* axată pe ajutor, realizată de o persoană specializată/ consilierul, și o altă persoană, care solicită asistență specială – beneficiarul (Egan, 1990). Relația dintre consilier și persoana consiliată este una de alianță, de participare și colaborare reciprocă [Apud 1].

F. Inskip și John H. (1984) menționează că consilierea este *o cale de a relaționa și de a răspunde unei alte persoane*, pentru ca aceasta să fie ajutată să-

și exploreze gândurile, emoțiile și comportamentul în direcția câștigării unei înțelegeri de sine mai clare și pentru a învăța să găsească și să utilizeze părțile sale mai tari/ resursele, astfel, încât să se poată confrunta cu viața mai eficient, luând decizii adecvate și acționând corespunzător [*ibidem*].

Sintetizând aceste definiții, ne dăm seamă că consilierea este un proces complex, care invocă o arie de acțiuni/ interacțiuni: *mentorare, orientare-în-vățare, sinergie, interrelaționare, consiliere, cooperare și colaborare, implicare, participație, dialog*. Dacă analizăm aspectele de consiliere: aspecte psihologice, aspecte de viață, aspecte și nevoi personale, asistență specială, aspecte de relaționare, aspecte de colaborare etc. din nou descoperim o gamă largă de natură psihologică și pedagogică concomitent.

Deci, e nevoie de o *consiliere psihopedagogică*, care Ion Al. Dumitru o mai numește *consiliere educațională*. Consiliere educațională deoarece „presupune abilitarea oamenilor cu capacități de rezolvare independentă a problemelor prin învățarea modului de a-și modifica cognițiile și comportamentele pentru a se adapta solicitărilor, pentru ași gestiona trăirile afective, a-și rezolva conflictele interioare, a-și îmbunătăți relațiile cu ceilalți, a lua decizii și a-și asuma responsabilități. În sinteză, „*consilierea psihopedagogică are ca scop să învețe omul a dobândi deprinderi de viață sănătoase, pentru a atinge un nivel optim de funcționare a propriei personalități*” [5].

Consilierea psihopedagogică sau educațională este un tip de intervenție prin care se urmărește sugerarea unui mod de a proceda, a unui mod de comportare ce trebuie adoptat într-o situație dată sau, în general, în viața și activitatea cotidiană [7, p. 11].

Consilierea psihopedagogică constituie un proces de dezvoltare; are un rol de prevenire și este proactivă; optimizează modul în care elevul relaționează cu părinții, colegii și școala; abordează variate probleme ale subiectului consiliat, care pot fi de tip personal, educațional, social, de orientare școlară și profesională, inclusiv, cele care apar în situații de criză [*ibidem*].

E important să reținem că consilierea educațională este un proces complex și multidimensional, în care *starea subiectivă de bine este un element fundamental*.

Care este diferența dintre *instruire și consiliere*?

În baza cercetărilor realizate de Z. Micleușanu, L. Cuznețov, A. Băban ș.a., propunem în următorul tabel asemănări și deosebiri ale procesului de instruire și deconsiliere.

Activitatea de consiliere educațională poate include:

- *variate aspecte psihologice*: distres, conflict interior, crize de vârstă etc.
- *variate aspecte de formare, educative*: necesități de optimizare a procesului de autoformare/autoeducare; organizare a unui regim de pregătire pentru examen etc.
- *variate aspecte corecționale*: de îmbunătățire a memoriei; dezvoltare a imaginației, corecție a limbajului; optimizare a comportamentului etc.
- *variate aspecte de relaxare*: pentru a fi în stare să-și revigoreze forțele psihice și fizice [7, p. 12].

Tablelul 1. Asemănări și deosebiri ale procesului de instruire și de consiliere

Procesul de instruire	Asemănări	Procesul de consiliere
Competențe și responsabilități relativ diferite.	Ambele au drept obiectiv formarea personalității umane	Procesul de consiliere presupune de o paletă mai largă de activități specifice legate de abilitatea/nevoile beneficiarilor fapt ce solicită competențe și responsabilități diferite.
Activități de învățare: metode și tehnici didactice, fișe de lucru, proiectul etc.	Misiunea – acordarea de sprijin, ajutor și îndrumare celor care participă la activități de instruire-învățare.	Activitatea de consiliere educațională (mai mult de ordin psihologic).
Modalități de organizare și desfășurare (lecția, atelierul, excursia etc.).		Modalități de organizare și desfășurare (consultații individuale și de grup, ateliere, traininguri etc.).
Valențele instruirii formative-educative (<i>a ști, a ști să faci, a ști să fii, a ști să devii</i>).		Valențele consilierii psihopedagogice (de formare, de sprijin, de ajutor, de rezolvare a variate probleme, curative etc.

Astfel, învățătorul pentru a realiza competența de consiliere, va trebui să mizeze pe competențele *psihologice, manageriale și pedagogice*.

Am putea spune că între cele două tipuri de activități educațional-formative nu există diferențe semnificative, deoarece ambele au drept obiectiv formarea personalității umane și misiunea de a acorda sprijin, ajutor și îndrumare elevilor. Învățătorul-consilier facilitează conștientizarea de către elevi a conceptului de unicitate și de valoare necondiționată a oricărei persoane. Obiectivul orelor de consiliere nu este cunoașterea elevului de către profesor, ci acela *de a facilita autocunoașterea*.

Tipuri de consiliere:

- *informațională*: oferirea de informații pe domenii/teme specifice educaționale: repere psihoeducaționale pentru sănătatea mentală, emoțională, fizică, socială și spirituală a copiilor și adolescenților;
- *de dezvoltare personală*: formarea de abilități și atitudini care permit o funcționare personală și socială flexibilă și eficientă în scopul atingerii stării de bine;
- *suportivă*: oferirea de suport emoțional, apreciativ și material vocațională: dezvoltarea capacității de planificare a carierei de criză: asistarea psihologică a persoanelor în dificultate pastorală: consiliere din perspectivă religioasă [1, p. 6].

În ce constă sprijinul și ajutorul învățătorului-consilier în cadrul disciplinei de *Dezvoltare personală*?

A descoperi și oferi instrumentele necesare pentru dezvoltarea personală, a cultiva abilități utile pentru viață:

- *abilitățile cognitive*: de rezolvare a problemelor, de gândire creativă, de gândire critică și metacognitive;
- *abilitățile sociale*: de comunicare și cooperare, interpersonale și empatia;
- *abilitățile de autoconștientizare*: autoresponsabilitatea, luarea deciziilor și autorefecția;
- *abilitățile de reglare emoțională*: gestionarea sentimentelor, gestionarea stresului și soluționarea conflictelor.

În atare context, mă întreb: ***Din a fi bun învățător rezultă a fi și un bun consilier?***

Acest proces complex de consiliere a elevului în contextul dezvoltării lui personale, după cum am menționat, impune învățătorului o pregătire profesională specializată, o cultură generală și profesională, o vastă experiență de viață. Învățătorul consilier e cel care inspiră, comunică sincer, autentic, transparent, care parcurge împreună cu elevul un itinerar de dezvoltare prin exemple personale, fie despre cum a aplicat acea idee și a avut rezultate, fie despre cum nu a aplicat-o și a eșuat, care convinge că eșecul e o lecție, o experiență și din orice situație dificilă este soluție, totul depinde de EL. Astfel, competența profesională, cultura generală și profesională, experiența personală sunt factori determinanți în realizarea rolului de consilier al elevului în dezvoltarea personală.

Bibliografie:

1. Băban A. Consiliere educațională. Ghid metodologic pentru orele de dirigenție și consiliere. Cluj-Napoca, Ed. „Ardealul”, 2001. [citată 01.09.2020]. Disponibil: <https://ru.scribd.com/doc/27976531/Adriana-Baban-Consiliere-Educationala>
2. Curriculum national Învățământ primar. [citată 01.09.2020]. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/curriculum_primare_05.09.2018.pdf
3. Calaraș C. Dirigintele în calitate de consilier educațional al elevului și al familiei: Chișinău, Probleme ale științelor socioumane și modernizării învățământului, 2010, Vol. I.
4. Cotoeanu I., Seche L. et al. Dicționar explicativ al limbii române: București, Ed. „Univers enciclopedic”, 1998.
5. Dumitru Ion Al. Consiliere psihopedagogică: Iași, Ed. „Polirom”, 2008
6. Enăchescu Constantin, Tratat de psihanaliză și psihoterapie: Iași, Ed. „Polirom”, 2003.
7. Micleusanu Z., Cuznetov L. Bazele consilierii. Ghid metodologic. http://dir.upsc.md:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/351/Cuznetov%20Larisa._%20Micleusanu%20Zinaida._Bazele%20consilierii.%20Ghid%20metodologic..pdf?sequence=1&isAllowed=y
8. Dezvoltare personală, ghid pentru cadrele didactice, clasele I-IV. [citată 01.09.2020]. Disponibil: https://chisinauedu.md/sites/default/files/files/booklet_Training_PD_JOBS-Moldova_rom_0.pdf

PROBA ORALĂ – METODĂ DE EVALUARE A PERFORMANTELOR ȘCOLARE

Tatiana MÎRZENCO

doctorandă,

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău /

învățătoare,

Școala Primară-Grădiniță „Abeceluș”, or. Durlăști

Abstract: *One of the methods aimed at student performance, expressed in terms of observable learning products is the oral test, which involves a conversation through which the teacher seeks to identify the quantity and quality of instruction. Oral summative assessment is as important as the written form of summative assessment and aims to verify the degree of possession of oral communication skills. Oral tests evaluate more aspects of school performance than other methods, it teaches students with direct oral communication. Oral tests have advantages and disadvantages that must be thoroughly studied and taken into account. Not recommended for decision-based evaluations. The advantage of this method is that assessment also becomes an activity of learning, correcting, strengthening, systematizing and applying the student's knowledge. Oral summative assessment can be done through: interviews, oral presentations, dialogues, oral communications, oral questionnaires, conversations, presentations. The good preparation of the teacher as an evaluator is the necessary condition for an effective evaluation.*

Codul Educației și Strategia „Educația-2020” jalonează noua politică educațională în perspectiva asigurării succesului elevilor/studentilor, sprijinirii celor capabili de performanțe înalte, art. 19 [1].

În acest context, *performanța* este un rezultat al unei activități sau a reușitei unei acțiuni. Termenii *succes*, *împlinire*, *execuție*, *acțiune*, *manifestare* pot fi considerate sinonime cu performanța. Sub influența preocupărilor de obiectivare a datelor de către diferite științe, termenul *performanță* este folosit în sens de rezultat măsurat al unei prestații, activități, realizări etc. [Apud 4].

Una dintre metodele ce vizează performanțele elevilor, exprimate în termeni de produse observabile ale învățării este **proba orală**, care presupune o realizare a unei conversații prin care profesorul urmărește identificarea cantității și calității instrucției.

Evaluarea sumativă orală (ESO) este la fel de importantă ca și forma scrisă a evaluării sumative și are drept scop verificarea gradului de posedare a competențelor de comunicare orală:

- perceperea corectă a mesajului audiat, citit, auzit în limitele standardelor de conținut;
- utilizarea în contexte noi, necunoscute a vocabularului însușit;
- producerea mesajelor orale, în variate contexte.

Examinarea orală constă în probe la care răspunsurile sunt date oral, dar în unele cazuri sunt solicitate și în scris. Obiectivele generale ale probei orale privesc: ce știe subiectul în legătură cu o temă, abilitățile verbale orale. Se pot distinge trei tipuri de probe orale:

- probe care evaluează o capacitate lingvistică productivă (performanțe lingvistice);
- probe în care tema implică un stimul verbal, sunt frecvente la toate disciplinele, folosind la verificarea cunoștințelor acumulate;
- probe în care tema nu implică un stimul verbal, în care capacitățile de vorbire nu sunt evaluate în mod direct (rezolvarea unor exercitii, a unei probleme, demonstrarea unor experiențe) [5].

Astfel, probele orale dețin o frecvență în practica școlară, gradul de utilizare este diferit de la un sistem școlar la altul. În vestul Europei sunt folosite pentru verificarea abilităților lingvistice, mai puțin pentru verificarea cunoștințelor.

Proba orală se realizează în multiple **forme**, utilizându-se **tehnici** variate:

- a. *conversația* – inițiativa aparține profesorului evaluator, care ține sub control situația, poate fi individuală, frontală sau combinată. Avantajele constau în faptul că se realizează o comunicare deplină între profesori și clasa de elevi, iar feedback-ul este mai rapid. Metoda favorizează dezvoltarea capacităților de exprimare ale elevilor. Obiectivitatea ascultării orale este periclitată din cauza intervenției unei multitudini de variabile: starea de moment al profesorului, gradul diferit de dificultate a întrebărilor puse, starea psihică a evaluaților etc. În același timp, nu toți elevii pot fi verificați [3].
- b. *interviul* – tehnica discuției, alături de întrebări cuprinde și punerea în discuție a unor probleme, dobândind caracterul unei discuții libere, decât în cazul conversației. Permite realizarea unei evaluări globale, chiar dacă este mai riguroasă, temele apar ca rezultat al interacțiunii celor doi parteneri, angajați într-un proces de comunicare;
- c. *verificarea realizată pe baza unui suport vizual* – candidatul este solicitat să descrie, explice, comenteze, având imagini, scheme. Frecvent este folosită în învățământul preșcolar și în învățământul primar, fiind în consonanță cu particularitățile gândirii la aceste vârste (stadiul operațiilor concrete);
- d. *verificarea orală cu acordarea unui timp de pregătire a răspunsurilor* – frecvent utilizat în condiții de examen. În aceste cazuri, răspunsurile sunt mai dezvoltate și mai coerente. De regulă, se cere ca răspunsul să fie „prezentat” și nu citit;
- e. *expunerea orală* – redarea unui conținut, evenimente, fapte. Tehnica verifică capacitatea de înțelegere și reținere, redat în structuri verbale proprii. Expunerea orală este metoda de evaluare care valorifică resursele docimologice ale metodelor de instruire bazate pe comunicarea verbală afirmativă (expunerea, narațiunea). Este subordonată unui scop general, care vizează verificarea capacității elevului de exprimare și argumentare a cunoștințelor învățate, dar și de înțelegere a acestora la diferite niveluri de interiorizare și de valorificare în contexte didactice deschise.
- f. *citirea unor dialoguri incomplete* și completarea acestora pentru obținerea sensului adecvat.

- g. *dezbaterea sau discuția* – valorifică resurse docimologice deschise bazată pe comunicare verbală dialogată, interogativă, probate în situații de evaluare curentă (lecție), dar și speciale (examene) [2].

În acest context, remarcăm *avantajele probelor orale*:

- Verificările orale evaluează mai multe aspecte ale performanțelor școlare decât alte metode. Îi deprinde pe elevi cu comunicarea orală directă, frecventă în viață.
- Îndeplinește și funcții de învățare, prin repetarea și fixarea cunoștințelor.
- Verificarea se distinge printr-un grad de interactivitate și favorizează răspunsuri corecte și complete, prin întrebări suplimentare.
- Tratarea diferențiată a elevilor face posibilă dificultatea solicitărilor, ritmul întrebărilor la posibilitățile acestora.

Vizavi de acestea, există și *dezavantaje*:

- Probele orale au o validitate redusă datorită imposibilității acoperirii uniforme a conținuturilor predate pe un interval mai mare de timp și verificarea tuturor elevilor.
- Operează un sondaj în conținuturile predate și în rândul elevilor. Dacă s-ar limita numai la probe orale ar avansa în condițiile unui feed-back parțial, incomplet.
- Durata scurtă a examinării, răspunsurile nu se conservă, nu pot fi „revăzute” de evaluator la care se adaugă variația comportamentului evaluatorului (oboseală, neatenție, supărare etc.), precum și influența exercitată asupra acestuia de opinia formată asupra elevului verificat (efectele-halo, Pygmalion).
- Nu se acordă șanse egale tuturor elevilor, gradul de dificultate al întrebărilor fiind diferit, nu permit compararea performanțelor elevilor.
- Se utilizează mult timp, neconvenabil unor categorii de elevi, cum sunt cei timizi sau care elaborează mai lent răspunsul.

Totodată, probele orale se bazează pe un șir de *cerințe*:

- Utilizarea este necesară pentru abordarea capacității de exprimare orală mai ales la discipline la care această capacitate este un element de specificare.
- Este necesar să fie folosite forme combinate, ca efectele pozitive să se producă întregii clase, adică atât verificări frontale, cât și individuale.
- Pentru creșterea nivelului de precizie al aprecierii sunt necesare elaborarea și utilizarea unor scheme, recurgându-se la: stabilirea elementelor dorite în răspunsuri, adiționarea scorurilor acordate pentru fiecare răspuns. Utilitatea în stabilirea unor liste de descriptori cu ajutorul cărora pot fi departajate nivelurile performanțelor elevilor.
- În cazul altor metode, o bună pregătire a profesorului ca evaluator este condiția necesară pentru o evaluare eficientă, prin metoda analizată [5].

După cum se poate observa, verificarea orală reprezintă metoda de evaluare utilizată în clasa de elevi, iar din cauza fidelității și validității scăzute, aceste probe orale nu sunt recomandabile pentru evaluările cu miză mică, cu funcție de decizie.

Avantajul acestei metode constă în aceea că evaluarea devine și o activitate de învățare, corectare, întărire, sistematizare și aplicare ale cunoașterii elevului. Evaluarea orală recuperează cel mai pregnant naturalitatea și normalitatea unei relații specific umane [3].

Remarcăm faptul că, *în clasele primare, ESO se va proiecta și realiza la disciplinele:*

- Limba română (maternă)
- Limba rusă (maternă, de instruire)
- Limba străină
- Limba română (alolingvi)
- Limba bulgară/ucraineană/găgăuză

ESO se proiectează și se realizează pe parcursul semestrului, ținând cont de necesitățile și particularitățile elevilor clasei, precum și de specificul disciplinei. Pot fi desfășurate în cadrul unui modul (nu este obligatoriu să se desfășoare la sfârșitul modulului), vizând o anumită finalitate. ESO poate fi realizată prin: interviuri, expuneri orale, dialoguri, comunicări orale, chestionări orale, conversații, prezentări.

Referindu-ne la *proiectarea ESO*, punctăm următoarele:

- Se alege produsul școlar care va fi supus evaluării, prin raportare la subcompetențele selectate în proiectarea de lungă durată.
- Se formulează obiectivele de evaluare.
- Se alege forma/metoda de evaluare.
- Se elaborează carduri cu itemi de evaluare a produsului.
- Se elaborează fișa de înregistrare a rezultatelor: diagramă, grilă.

În această ordine de idei, vom evidenția și **instrumente** ale ESO. *Cardul*, de exemplu:

- constituie un instrument de evaluare sumativă și conține o sarcină pe care elevul o efectuează în mod expres, timp de 5-7 minute de pregătire.
- prezintă o situație semnificativă bazată pe elementul spontanității, acțiunea prin care elevul realizează o sarcină asemănătoare activităților cotidiene, care transferă în viață cele învățate la lecții.
- este elementul care deosebește evaluarea formativă de cea sumativă prin situația spontană sau semnificativă.

Un posibil model al procedurii de organizare:

- 7 elevi vor extrage cardul pe care este imprimat un text necunoscut pentru ei;
- elevii se aranjează într-un grup sub formă de cerc sau la câteva (2-3) mese unite pe o linie, nu neapărat în fața clasei;
- se acordă timp de pregătire (5-7 minute), apoi fiecare elev prezintă sarcina întregului grup; prezentarea fiecărui elev trebuie să dureze cel mult 2 minute;
- învățătorul înregistrează în diagrama sa calificativul acordat, apoi îl întreabă pe elev ce calificativ merită;
- învățătorul demonstrează calificativul înregistrat și îl compară cu al elevului;

- învățătorul este decidentul calificativului, în cazul în care nu coincide cu calificativul elevului, argumentează în baza descriptorilor. Evaluarea sumativă „sanctionează performanța”, ultimul cuvânt este al învățătorului;
- după ce au prezentat acești 7 elevi, vine rândul următorilor.

Ce pot face ceilalți elevi în timp ce are loc proba de evaluare sumativă orală?

- Poate fi organizat atelierul de lectură/discuție/creație
- Citesc în cartea de lectură
- Completează fișa de lectură
- Rezolvă integrale
- Lucrează la un poster comun.

În cheia celor expuse, un rol deosebit îl au și *produsele pentru evaluarea sumativă orală*:

- citirea la prima vedere
- recitarea unei poezii învățate în modul
- citirea unui text învățat în acest modul
- povestirea unui text literar
- construirea orală a unui text (în baza planului de idei, imaginilor)
- prezentarea unei cărți citite

De exemplu, produsul P35: Prezentarea unui text literar cunoscut. Pe card se propune titlul textului și algoritmul de prezentare: 1) Numește titlul și autorul textului. 2) Este o narațiune, dialog, descriere? 3) Cine sunt personajele? 4) Când are loc acțiunea? 5) Unde are loc acțiunea? 6) Care sunt momentele principale ale textului? 7) Ce atitudine am față de faptele personajelor? 8) Care este ideea principală [6]?

Prin urmare, chiar dacă evaluarea scrisă a câștigat teren în fața celei orale, activitatea de la clasă, de zi cu zi, este una preponderent orală, iar probele orale nu pot fi evitate, de la elementarul răspuns la o întrebare până la prezentările de proporții. Variatele discursuri, alocuțiuni, susținerea referatelor, a interviurilor trebuie evaluate nu mai puțin riguros decât probele scrise, sunt o parte a activității la clasă. Elevii trebuie să știe înainte de aplicarea probei de evaluare care sunt criteriile și descriptorii. Fiecare dintre elementele acestei construcții susține transparența evaluării și departajează un răspuns excelent de unul bun sau suficient.

În linii generale, considerăm criteriul drept punct de vedere, normă, principiu pe baza căruia se face o clasificare, o definire, o apreciere. Indicatorii sunt acțiuni și comportamente observabile sau alte dovezi, care indică prezența, starea sau condiția unor elemente legate de standarde. Descriptorii – enunțuri prin care se prezintă (se descrie) comportamentul, produsul la fiecare nivel [2].

Așadar, putem **concluziona** următoarele:

- Prin proba orală se valorifică performanța elevului.
- Proba orală este o conversație prin care profesorul urmărește identificarea cantității și calității instrucției.
- În proba orală, răspunsurile, în unele cazuri, sunt solicitate și în scris.
- Proba orală se realizează în multiple forme, utilizându-se forme, tehnici, instrumente variate.

- Buna pregătire a profesorului ca evaluator este condiția necesară pentru o evaluare eficace.
- În clasele primare proba orală completează celelalte metode de evaluare pentru cunoașterea mai bună a gradului de posedare a competențelor, deci a performanței de comunicare orală.

Bibliografie:

1. Codul Educației al Republicii Moldova: Nr. 152 din 17.07.2014, cu modificările și completările ulterioare. In: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 2014, Nr. 319-324 (634).
2. Cosovan O. Discuția de grup ca probă de evaluare orală. In: Revista Didactica Pro..., revistă de teorie și practică educațională, 2017, Nr. 5-6 (105-106), pp. 58-61.
3. Cristea S. Evaluarea instruirii în cadrul procesului de învățământ. București, Didactica Publishing House, 2019.
4. Cucuș C. Pedagogie. Iași, Ed. „Polirom”, 2006.
5. Popa N. Performanța școlară în actualitate. In: Univers Pedagogic, 2019, Nr. 2 (62), pp. 38-43.
6. Evaluarea criterială prin descriptorii în învățământul primar: Clasa a 3-a. Ghid metodologic. Chișinău, 2017.
7. Radu I. Evaluarea în procesul didactic. București, Editura Didactică și Pedagogică, 2004.

Capitolul II

ASIGURAREA PSIHOLOGICĂ A ACTIVITĂȚII SISTEMULUI DE ÎNVĂȚĂMÂNT GENERAL

PRIORITĂȚI ÎN CERCETAREA ACTIVITĂȚII PSIHOLOGICE ÎN SISTEMUL DE ÎNVĂȚĂMÂNT GENERAL

Nicolae BUCUN

dr. hab., prof. univ.,
Institutul de Științe ale Educației;

Oxana PALADI

dr., cerc. șt. coord.,
Institutul de Științe ale Educației

Abstract: *This article presents the researched dimensions regarding the psychological activity insurance in the primary education system.*

Orice sistem (natural, social, cultural sau economic) are proprietatea fundamentală de a-și schimba organizarea și starea funcțională, sub presiunea unor influențe externe și a dinamicii interacțiunii dintre părțile sale componente. Societatea umană nu face excepție de la această regulă. Și-au pus amprenta asupra ei schimbările sociale produse în diferite perioade istorice ale umanității, marcate de numeroase evenimente locale sau globale, de transformări ale raporturilor politice, economice și culturale dintre țările lumii sau de etape de progres ori regres economic. Specialiștii au argumentat că existența omului într-o colectivitate ancorată într-un anumit context socio-cultural, economic și geopolitic este marcată de schimbările sociale care au loc în timpul în care acesta se naște, este socializat și apoi începe să acționeze în virtutea status-rolurilor pe care și le asumă [3]. Autorul B. Valade afirmă că schimbările sociale pot fi definite prin ansamblul prefacerilor care sunt observabile la nivelul structurii, organizării și funcționării unei anumite colectivități și care modifică cursul istoriei acesteia, la care se adaugă transformarea de-a lungul timpului a instituțiilor sociale, precum și a practicilor sociale și culturale [Apud 3].

De altfel schimbările sociale sunt în relație directă cu toate problemele societale care apar la diferite etape în sistemului educațional. Aceste direcții ale schimbărilor sociale sunt amplu cercetate fiind uneori reprezentate în diverse

domeniul strategic. Menționăm că proiectul *Bazele teoretice și metodologice ale asigurării activității psihologice în sistemul de învățământ general din perspectiva abordărilor societale contemporane* se încadrează în problematica programelor europene de cercetare pe dimensiunea asigurării calității în educație și crearea unei societăți bazate pe cunoaștere. Rezultatele scontate, conform Hotărârii de Guvern nr. 382/2019 sunt dezvoltarea unui sistem de protecție socială solid și incluziv; consolidarea expertizei științifice în domeniul științelor educației, psihologice și psihopedagogice precum și adaptarea sistemului educațional la noile abordări din societatea contemporană [2].

Importanța și necesitatea activităților de cercetare propuse în cadrul proiectului reliefează necesitatea elaborării unei viziuni integrate de dezvoltare a asigurării activității psihologice în sistemul de învățământ general pentru: promovarea calității în învățământ; asigurarea activității psihologilor, cadrelor didactice și de conducere din sistemul de învățământ general cu complexe de metodologii de prevenție, evaluare și intervenție psihologică; crearea unui sistem coerent de parteneriat „elev–cadru didactic–psiholog–familie”; asigurarea unui mediu școlar prietenos, protectiv și incluziv; asigurarea suportului necesar cadrelor didactice și cadrelor de conducere în desfășurarea procesului educațional eficient; prevenirea dificultăților în dezvoltarea copilului prin identificarea factorilor de risc; facilitarea antrenării abilităților sociale ale copiilor în procesul de învățare și relaționare; diminuarea violenței și a comportamentelor agresive ale copiilor și a altor actori educaționali; incluziunea școlară a copiilor aflați în dificultate; fortificarea structurilor de asistență psihopedagogică din diferite regiuni ale țării; elaborarea unui sistem managerial de asigurare a activității psihologice în învățământul general [1].

În conformitate cu obiectivele cercetării au fost preconizate câteva rezultate care se referă la determinarea: problemelor societale contemporane influente asupra asigurării activității psihologice în sistemul de învățământ general; politicilor naționale și internaționale cu referire la asigurarea activității psihologice în sistemul de învățământ general; instrumentelor, metodelor de analiză a metodologiilor existente de asigurare psihologică în sistemul de învățământ general; domeniilor, indicatorilor, criteriilor, instrumentelor de analiză a asigurării activității psihologice în sistemul de învățământ general.

În acest context amplu au fost analizate documentele naționale existente care reglementează activitatea psihologilor din sistemul educațional din țara noastră precum *Regulamentul cu privire la organizarea și desfășurarea activității psihologului în instituțiile de învățământ din R. Moldova*, aprobat la ședința DGECTS din 20.06.2018; *Reperete metodologice privind activitatea psihologului în instituțiile de învățământ general*, care stabilesc modul de organizare și desfășurare a activității psihologului în instituțiile de învățământ general, fapt ce constituie o activitate complexă, sistematică, orientată spre optimizarea procesului educațional și asigură dezvoltarea progresivă a personalității copilului etc. Au fost analizate și alte acte legislative aprobate în domeniul de competență de care trebuie să țină cont psihologul pentru buna organizare și desfășurare a activității *Codul Educației al Republicii Moldova Nr.152 din 17 iulie 2014; Codul*

de Etică al Cadrului didactic, aprobat prin ordinul ME nr. 831 din 07 septembrie 2015; HG nr. 270 din 08 aprilie 2014 cu privire la aprobarea Instrucțiunilor privind mecanismul intersectorial de cooperare pentru identificarea, evaluarea, referirea, asistență și monitorizarea copiilor victime și potențiale victime ale violenței, neglijării, exploatării și traficului; HG nr. 732 din 16.09.2013 cu privire la Centrul Republican de Asistență Psihopedagogică și Serviciul raional/municipal de asistență psihopedagogică; Legea nr. 140 din 14 iunie 2013 cu privire la protecția specială a copiilor aflați în situații de risc și a copiilor separați de părinți; Legea nr.45-XVI din 01 martie 2003 cu privire la prevenirea și combaterea violenței în familie; Metodologia de evaluare a dezvoltării copilului, ordinul ME nr. 99 din 26.02.2015; Metodologia de organizare și funcționare a Centrului de Resurse pentru Educația Incluzivă din instituția de învățământ preuniversitar, ordinul ME nr. 100 din 26.02.2015; Instrucțiunea de aplicare în educația timpurie a Metodologiei de evaluare a dezvoltării copilului, ordinul MECC nr.343 din 22.03.2018; Planului educațional individualizat. Structura-model și ghidul de implementare, ordinul MECC nr. 671 din 01 august 2017; Planul educațional individualizat pentru copii cu cerințe educaționale speciale din instituțiile de educație timpurie, ordinul MECC nr. 1780 din 03.12.2018; Regulamentul de atestare a cadrelor didactice din învățământul general, profesional tehnic și din cadrul serviciilor de asistență psihopedagogică, ordinul MECC nr.62 din 23.01.2018; Regulamentul-cadru al Comisiei multidisciplinare intrașcolare din instituția de învățământ primar, secundar, ciclul I și II, ordinul MECC nr. 683 din 03.06.2019 etc. În baza examinării documentelor, au fost identificați indicatori și criterii de analiză a asigurării activității psihologice în sistemul de învățământ general.

În scopul analizei politicilor internaționale au fost studiate experiențele valorificate în diferite țări pentru asigurarea activității psihologice în sistemul educațional, în general, și pentru asigurarea activității psihologice în sistemul educațional cu referire la învățământul general, în special. Astfel, am inițiat studii cu referire la asigurarea activității psihologice în sistemul de învățământ general determinând ca fiind importante experiențele internaționale din următoarele țări: România, Finlanda, Rusia, Germania, Israel, Ungaria, Elveția, Olanda, Ucraina, Belarusia, Italia, Franța, Japonia, Țările Baltice (Estonia, Letonia), Coreea de Sud, Bulgaria, Canada, Slovacia, Marea Britanie, Singapore, Belgia, Spania etc. Dimensiunile studiate vor oferi oportunitatea de a elabora o viziune amplă cu referire la dezvoltarea activității psihologice în sistemul de învățământ general autohton.

Conform obiectivelor proiectului sunt analizate problemele apărute în urma schimbărilor societale contemporane influente asupra asigurării activității psihologice în sistemul de învățământ general. Unele dintre problemele care repercuzionează asupra asigurării activității psihologice în sistemul de învățământ general sunt: fenomenul migrației, problemele demografice, criza economică, sărăcia, violența în societate și familie, lipsa cadrelor didactice și a psihologilor în sistem etc.

La acest capitol cercetătorii din cadrul proiectului au realizat o analiză a datelor privind numărul psihologilor din instituțiile de învățământ general.

Menționăm că aceste date au fost prezentate de Serviciile raionale/municipale de asistență psihopedagogică Centrului Republican de Asistență Psihopedagogică, constatându-se existența unor dificultăți identificate la nivel de raion/municipiu privind asigurarea asistenței psihologice în învățământul general. Respectiv, în instituțiile de învățământ general din Republica Moldova activează circa 430 de psihologi. Dintre aceștia cei mai mulți psihologi activează în mun. Chișinău, aproximativ 140 de specialiști, iar cei mai puțini psihologi sunt în raioanele Cantemir și Nisporeni. La nivel de raion/municipiu activează circa 50 de psihologi în Serviciile de asistență psihopedagogică. Respectiv, raportând numărul total de specialiști psihologi din sistem, la numărul de 1200 instituții de învățământ primar și secundar general din țară, în care studiază circa 321375 de copii, dintre care – 9446 de copii cu cerințe educaționale speciale, putem concluziona că există o necesitate stringentă de dezvoltare și consolidare a serviciului psihologic la nivel instituțional. O altă problemă constatată se referă la fluctuația mare în rândul psihologilor din instituțiile de învățământ general, unul din argumentele prioritare fiind invocat salarizarea specialiștilor. De altfel, în același context o altă problemă majoră o constituie calificarea profesională a psihologilor și competențele pe care specialiștii le prezintă în raport cu necesitățile și solicitările de intervenție la nivel instituțional.

În ultima perioadă s-au intensificat problemele cu care se confruntă elevii, cadrele didactice și de conducere, părinții/reprezentanții legali, iar psihologii nu întotdeauna le fac față. Constituie o problemă și faptul că psihologii din sistemul de învățământ general nu posedă suficiente materiale care le-ar facilita activitatea, respectiv fiind necesare lucrări care să răspundă necesităților actuale. Uneori și cursurile de formarea profesională continuă la care participă psihologii școlari nu corespund necesităților de formare ale acestora, dar și problemelor cu care se confruntă specialiștii la nivel de servicii solicitate.

În această perioadă este oportun să menționăm și despre importanța pregătirii psihologilor pentru diverse situații de criză din societate. Astfel aici menționăm despre provocarea societală de mare amploare pentru sistemul educațional din țara noastră care s-a făcut simțită, din cauza epidemiei COVID-19, de la începutul lunii martie, anul curent (11.03.2020), perioada în care a fost sistat procesul educațional tradițional, realizat „față-n față” în toate instituțiile de învățământ. Astfel, Ministerul Educației Culturii și Cercetării a propus/acceptat realizarea procesului educațional la distanță pentru toate unitățile de învățământ din sistemul educațional publice și private și anume: instituțiile de educație timpurie, instituțiile de învățământ general, instituțiile de învățământ profesional tehnic, instituțiile de învățământ superior, instituțiile care realizează formarea continuă a cadrelor didactice. Totodată MECC a realizat diverse acțiuni care a eficientizat procesul de adaptare psihosocială a actorilor educaționali prin aprobarea *Metodologiei privind continuarea la distanță a procesului educațional în condiții de carantină pentru instituțiile de învățământ primar, gimnazial și liceal* (ordin MECC 19.03.2020); organizarea, în colaborare cu partenerii educaționali și formarea de formatori în vederea utilizării resurselor digitale; aprobarea *Metodologiei privind continuarea la distanță a procesului*

educațional în condiții de carantină, pentru instituțiile de educație timpurie (ordin MECC 26.03.2020); lansarea platformei de educație online *Învăț de acasă* etc. Această schimbare a atras după sine, în mod evident, necesitatea adaptării psihosociale accelerate a tuturor actorilor educaționali: elevi, cadre didactice, cadre de conducere, psihologi, părinți. Aici menționăm importanța implicării responsabile și competente a psihologilor în menținerea sănătății mintale, optimizarea dezvoltării psihice, adaptarea psihosocială, autodezvoltarea, realizarea de sine și îmbunătățirea calității vieții a actorilor educaționali și a întregii societăți.

Analiza problemelor în dimensiunea asigurării activității psihologice din țară, experiențele existente în acest domeniu sugerează necesitatea schimbărilor continue prin implicarea amplă, complexă în următoarele domenii de activitate: 1. Prevenție/profilaxie; 2. Evaluare/diagnostic; 3. Intervenție/dezvoltare.

În concluzie menționăm că din perspectiva abordărilor societale contemporane considerăm relevante și valoroase pentru activitatea psihologică următoarele dimensiuni care necesită studiate: managementul asigurării activității psihologice; reprezentarea socială a profesiei psihologului școlar; solicitările organizaționale în activitatea psihologului școlar; modelele de incluziune, metodologiile, instrumentele psihologice pentru reabilitarea, integrarea și includerea în societate a copiilor cu CES; adaptarea psihologică și socială, inclusiv adaptarea școlară a elevului; comportamentul psihomotor; valorificarea potențialului comunicării; comportamentul antisocial al elevului; dezvoltarea sferei relaționale a elevilor; afectivitatea elevilor; motivația elevului; memoria elevului; atenția elevului; gândirea elevului; limbajul elevului.

Bibliografie:

1. Paladi O. Provocările societale cercetate prin prisma bazelor teoretice și metodologice ale asigurării activității psihologice în sistemul de învățământ general. În: *Univers Pedagogic*, 2020, Nr. 2 (66), pp. 87-92.
2. Programul național în domeniile cercetării și inovării pentru anii 2020-2023. Anexa nr. 1 la Hotărârea Guvernului nr. 381 / 2019. [citată 22.04.2020]. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/pnci_romana.pdf
3. Tufeanu M. Subrealizarea școlară a adolescenților contemporani în contextul schimbării sociale. Teză de doctor în psihologie. Chișinău, 2015.

SCURT ISTORIC PRIVIND ASISTENȚA PSIHOLOGICĂ ÎN SISTEMUL DE ÎNVĂȚĂMÂNT DIN CANADA

Angela POTÂNG

dr., conf. univ.,

Universitatea de Stat din Moldova

Abstract: *The field of psychology in Canada has a history of more than a century. Currently, psychological assistance activities in schools are an essential service in all provinces of the country. School psychologists in Canada work according to the regulations that are approved by the National Association of School Psychologists (NASP) and the Canadian Association of Psychology (CPA). Canada and Republic of Moldova have different training systems, continuous training, practice for school psychologists. Comparing and contrasting these two systems will help synthesize the recommendations for the development of the psychological assistance service in the educational field in the Republic of Moldova.*

În Canada, ca și în restul lumii, domeniile filozofiei și psihologiei au fost cândva dificil de diferențiat unele de altele. Conform lui Wright și Myers (1982), departamentele de psihologie au început să se dezvolte în universitățile din Canada în prima jumătate a secolului al XX-lea; până atunci, nu a existat o distincție clară între departamentele de psihologie și cele de filozofie. Primele universități care au înființat departamente de psihologie au fost Universitatea McGill în 1924 și Universitatea din Toronto în 1926. În anii 1920-1930, cercetătorii din aceste centre universitare s-au concentrat în mare măsură pe studierea diverselor aspecte ale responsabilității sociale, precum și asupra dezvoltării psihologiei aplicate (Conway, 1984). **Asociația canadiană de psihologie (CPA)** a fost fondată până în 1938 grație apropierei Canadei de Statele Unite. **American Psychological Association (APA)** a avut influență considerabilă asupra dezvoltării asociației canadiene. Așa dar, modelul canadian a fost puternic influențat de cel american, cu unele modificări datorate diferențelor culturale, mixului lingvistic, alcătuirii etno-culturale și a modelelor de practică profesională, precum și a diferențelor de sănătate, educație, judiciară și politică ale celor două națiuni (Dobson și Dobson, 1993).

Dezvoltarea psihologiei ca profesie

Nevoia de servicii psihologice aplicate în diverse domenii, inclusiv în educație, a devenit evidentă în primul război mondial. Cererile psihologice în timpul războiului (de exemplu, selecția și instruirea personalului; dizabilitatea psihologică și reabilitarea militarilor) au oferit stimulente pentru dezvoltarea și extinderea serviciilor psihologice (Dobson și Dobson, 1993). După al doilea război mondial, psihologia americană, în special psihologia clinică, s-a dezvoltat și mai mult ca domeniu, datorită cererii de a răspunde nevoilor veteranilor de

război (Walter, 2015). Mai exact, mulți veterani au prezentat simptome ale ceea ce este cunoscut acum ca tulburare de stres posttraumatic (PTSD), datorată expunerii continuă la violență, moarte și distrugere. Din cauza muncii psihiatrilor militari, conceptul de *stres ca factor care afectează sănătatea psihică* a devenit popular în și psihologie și în rândul publicului (Pols & Oak, 2007). Domeniul psihologiei din Canada a fost influențat de reformele care au avut loc în acea perioadă în Statele Unite ale Americii. Astfel, odată cu începerea programului spațial în 1957, fondurile federale au devenit disponibile în Statele Unite atât pentru a sprijini cercetarea comportamentală, cât și pentru a permite formarea absolvenților în psihologie. Pornind de la acest eveniment, psihologia a devenit o profesie a practicienilor și o disciplină științifică care a investigat toate aspectele comportamentului social uman, dezvoltării copilului și diferențelor individuale, precum și alte domenii ale psihologiei (Walter, 2015).

Asociația Canadiană de Psihologie (CPA)

CPA a fost fondată în cadrul laboratorului de psihologie al Universității din Ottawa în 1938, dar din punct de vedere legal activează din 1939. Inițial, scopul CPA a fost să contribuie la elaborarea testelor pentru Departamentul Apărării Naționale din Canada. Actualmente, CPA are trei direcții de activitate: știință, practică și educație. CPA elaborează politici și emite standarde etice privind activitatea psihologului, aceste standarde sunt revizuite regulat, cel mai recent în ianuarie 2017. Standardele etice se referă la patru principii de bază, care constituie orientări fundamentale pentru luarea deciziilor etice. Aceste principii sunt: respectul demnității persoanelor și popoarelor, grijă responsabilă, integritate în relații, responsabilitatea față de societate.

Dezvoltarea psihologiei școlare în Canada

În prezent, asistența psihologică școlară constituie un serviciu esențial în Canada, iar dezvoltarea domeniului ține de o perioadă de peste 100 de ani. Similar cu mișcarea din Statele Unite, acest domeniu a început să se dezvolte în Canada la începutul secolului al XX-lea (Farrell, Oakland și Jimerson, 2007). Chiar dacă majoritatea psihologilor canadieni din prima parte a secolului trecut nu erau angajați în școli, mulți îndeplineau sarcinile care sunt acum asociate cu psihologiei școlare. De exemplu, Departamentul de Sănătate Publică a fost fondat în Toronto în 1919 și a fost implicat în identificarea copiilor cu dizabilități intelectuale. La începutul anilor 1920, districtul școlar din Manitoba a angajat specialiști în testare și măsurare educațională și, până în 1930, psihologii școlari au lucrat în colaborare cu districtul școlar din Manitoba pentru a răspunde nevoilor elevilor. În 1941, un aranjament de colaborare între Departamentul de Sănătate al Winnipeg, consiliul școlar și centrul de orientare pentru copii a dus la coordonarea muncii între psihologii din școli, asistenții sociali și alți specialiști în sănătate mintală (Oakland et al. 2005).

În anii '70, psihologia școlară a început să fie recunoscută ca o zonă de

practică specializată, iar prezența psihologilor școlari a devenit mai evidentă în sistemele școlare canadiene. (Oakland și colab., 2007). Ca urmare a nevoii crescânde de psihologi, special instruiți pentru a lucra în mediul școlar, au fost instituite programe de formare la nivel de doctorat la Institutul pentru Studii în Educație din Ontario (OISE) și la nivel de masterat, în domeniul psihologiei educației, în cadrul mai multor instituții: Universitatea din Manitoba, Universitatea Alberta, Universitatea din Calgary, Universitatea Mount Saint Vincent, Universitatea McGill, Universitatea Britanică Columbia și Western University.

În anii 1980, psihologii școlari canadieni aveau un statut profesional apreciat înalt atât la nivel provincial, cât și național (Oakland și colab. 2005; Jimeron, Oakland și Farral, 2007). În 1982, a fost adoptată *Carta canadiană a drepțurilor și libertăților*, ceea ce a dus la un sistem școlar canadian mai incluziv (Zinga et al. 2005). În consecință, a existat o nevoie mai mare de sprijin al cadrelor didactice în învățarea elevilor cu dificultăți emoționale, comportamentale și de învățare, care acum au fost incluse în clasele cu copii cu dezvoltare tipică. (Lupart, 1998).

În anii '90, domeniul psihologiei educaționale din Canada s-a dezvoltat exponențial în mai multe direcții, oferind servicii de consultare și intervenție terapeutică, de diagnostic și prevenție psihologică (Cole și Siegel, 2003). Rolul psihologului școlar a devenit mai divers, deoarece specialiștii în domeniu s-au implicat în intervențiile de criză, elaborarea și evaluarea programelor de formare a părinților (Jordan et al. 2009). În plus, psihologii școlari și-au extins domeniul de aplicare și au început să ofere servicii atât copiilor preșcolari, cât și adulților tineri. La nivel provincial, dezvoltarea psihologiei școlare a urmat un model similar, dar a evoluat diferit. De exemplu, din 1950 până în 1970, psihologii școlari din *Alberta* au avut sediul în birourile centrale și au fost priviți ca o resursă itinerant, adică care se deplasează din loc în loc pentru a desfășura o anumită activitate. Rolul și responsabilitățile psihologilor școlari au fost deseori împărtășite cu alți profesioniști, cum ar fi consilierii și profesorii. Acest lucru s-a datorat faptului că programele de pregătire pentru psihologii școlari nu erau încă definitive (Saklofske et al., 2007).

Thompson (1983) a afirmat că, în *Nova Scotia*, activitățile psihologilor erau mai puțin „concentrate pe testare” și că erau mai mult implicați în activități de consultare și intervenție. În 1983, în *Nova Scotia*, erau doar 19 psihologi școlari angajați în consiliul școlar (Thompson, 1983). Și, în 2007, dintr-un total de 44 de psihologi școlari din *Nova Scotia*, 14% au deținut studii universitare în psihologie școlară, majoritatea deținând diplome de absolvire în psihologie clinică, experimentală și/sau consiliere (8 diplome universitare, 35 de master și 1 doctorat) (Corkum, French și Dorey, 2007). Hann (2001) a remarcat faptul că psihologii școlari din *Nova Scotia* erau priviți în mod tradițional ca evaluatori educaționali. La fel ca în Ontario, Hann (2001) a raportat despre cazurile excesive, raporturile ridicate dintre elevi și psihologi și amenințarea reducerilor guvernamentale, ca unele dintre obstacolele în calea extinderii rolului pentru psihologii școlari. Dorey et al. (2007) au anchetat psihologii școlari privind activitatea practică a psihologilor școlari din *Nova Scotia*. În ceea ce privește res-

ponsabilitățile de serviciu, psihologii au remarcat o creștere a cererii de evaluări psihoeducaționale, precum și o diversificare a rolurilor lor pentru a include mai multe servicii de intervenție, prevenire și consultare. Participanții la acest studiu au indicat, de asemenea, că au dorit să crească cantitatea de timp petrecută în furnizarea de servicii preventive, dar au menționat sarcini grele de muncă și stres ca factori care afectează capacitatea lor de a furniza servicii complete (Corkum, French și Dorey, 2007).

Psihologii școlari din Canada activează conform modelului de furnizare a serviciilor descrise în *Ghidurile de practică profesională pentru psihologii școlari din Canada* (2007), aprobate de Asociația Canadiană de Psihologie.

Bibliografie:

1. Cole E., Siegel J.A. *Effective consultation in school psychology* (2nd ed.). Canada, Ontario, Toronto: Hogrefe & Huber, 2003.
2. Conway J.B. Clinical psychology training in Canada: Its development, current status, and the prospects for accreditation. In: *Canadian Psychology*, 1984, N° 25(3), pp. 177-191.
3. Corkum P., French F., Dorey H. School psychology in Nova Scotia: A survey of current practices and preferred future roles. In: *Canadian Journal of School Psychology*, 2007, N° 22(1), pp. 108-120.
4. Dobson K.S., Dobson D.J.G., Ritchie P.L.-J. *Professional psychology in Canada: Present status and future promises*. In: K.S. Dobson & D.J.G. Dobson (Eds.), *Professional psychology in Canada*. Hogrefe & Huber Publishers, 1993, pp. 433-454.
5. Jimerson S.R., Oakland T.D., Farrell P.T. (Eds.). *The handbook of international school psychology*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc., 2007.
6. Jordan J.J., Hinds Y.L., Saklofske D.H. School Psychology in Canada A Survey of Roles and Functions, Challenges and Aspirations. In: *Canadian Journal of School Psychology*, 2009, N° 24(3), pp. 245-264.
7. Lupart J.L. Setting right the delusion of inclusion: Implications for Canadian schools. In: *Canadian Journal of Education. Revue canadienne de l'éducation*, 1998, pp. 251-264.
8. Pols H., Oak S. War & military mental health: The US psychiatric response in the 20th century. In: *American Journal of Public Health*, 2007.
9. Wright M., Myers C. *History of academic psychology in Canada*. C.J. Hogrefe. 1982.
10. Zinga D., Bennett S., Good D., Kumpf J. Policy and Practice: Acquired Brain Injury in Canadian Educational Systems. In: *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 2005.
11. <http://ec.msvu.ca:8080/xmlui/bitstream/handle/10587/1912/Master%20of%20Arts%20in%20School%20Psychology%20AdrianaTudorMASPThesis2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
12. <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/en/article/psychology>

ASISTENȚA PSIHOLOGICĂ A COPIILOR DIN GRUPUL DE RISC DIN INSTITUȚIILE DE ÎNVĂȚĂMÂNT GENERAL

Virginia RUSNAC

dr.,

Centrul Republican de Asistență Psihopedagogică /
cerc. șt. superior,
Institutul de Științe ale Educației

Tatiana LUNGU

psiholog,

Centrul Republican de Asistență Psihopedagogică /
cerc. șt.,
Institutul de Științe ale Educației

Abstract: *This article presents an analysis of the situation regarding the psychological assistance of children in the risk group in general education institutions, being a current and widespread problem in the school context. Today, more than ever, we have students who respond well to the pedagogical dimension, in the sense that they can develop skills at the level required by the school curriculum, but have emotional problems in their relationships with colleagues, teachers, parents or respecting the rules of the school community. In this sense, the role of the school psychological service is necessary for the prevention, identification and early intervention of children in difficulty, in risk situations etc.*

Activitatea psihologului școlar presupune un sistem complex de acțiuni, orientat spre optimizarea procesului educațional și asigurarea stării de bine și dezvoltării progresive a personalității copilului. În acest sens, psihologul își organizează activitatea în baza Reperelor metodologice privind activitatea psihologului în instituțiile de învățământ general, ordinul MECC nr. 02 din 02.01.2018. În corespundere cu prezentele prevederi, beneficiarii serviciului psihologic școlar sunt toți copiii, indiferent de starea materială a familiei, mediul de reședință, apartenența etnică, limba vorbită, sex, vârstă, starea de sănătate, potențialul de învățare, antecedente penale, sau alte categorii de copii care, din diferite motive, sunt marginalizați sau excluși în procesul accederii și realizării unui program de educație obligatoriu. Astfel, categoria copiilor din grupul de risc este constituită din subiecți cu anumite particularități individuale bio-psiho-sociale ce sporesc sensibilitatea lor la unul sau câțiva factori nocivi a căror influență cu o anumită probabilitate, după o perioadă (4-6 luni) poate acutiza sau declanșa tulburări în sfera psihică, emoțională sau comportamentală. În corespundere cu Legea nr. 140 din 14.06.2013 privind protecția specială a copiilor aflați în situație de risc și a copiilor separați de părinți, categoria copiilor din grupul de risc constituie: *copii supuși violenței, neglijați, care practică vagabondajul, cerșitul, copiii lipsiți de îngrijire și supraveghere din partea părinților din cauza absenței acestora de la domiciliu din motive necunoscute, copiii a căror părinți au decedat (orfani), copiii care trăiesc în stradă, au fugit ori au fost alungați de acasă,*

copii ai căror părinți refuză să-și exercite obligațiile părintești privind creșterea și îngrijirea copilului, copiii care au fost abandonați de părinți.

Un argument al necesității de abordare al acestui subiect reiese din observările personale asupra sporirii numărului de copii cu abateri în dezvoltarea psihică, emoțională și comportamentală. În acest sens, a fost inițiată o cercetare privind asistența psihologică a copiilor din grupul de risc din instituțiile de învățământ general, la nivel național.

Obiectivele cercetării:

- identificarea tipurilor de probleme cu care se adresează cel mai frecvent la psiholog elevii, cadrele didactice/de conducere și părinții;
- stabilirea formelor de suport oferită elevilor, cadrelor didactice/de conducere, părinților pentru depășirea situațiilor de criză și risc;
- determinarea impedimentelor cu care se confruntă psihologii per direcții de activitate în susținerea copiilor din grupul de risc;
- determinarea nevoilor specialiștilor psihologi privind asigurarea asistenței psihologice de calitate a copiilor în situații de risc.

Descrierea eșantionului: În cercetarea dată, lotul de subiecți a fost format din 114 psihologi din instituțiile de învățământ general din țară, din 78 licee; 29 gimnazii și 7 școli primare. Din punct de vedere al repartiției pe sexe: 110 femei și 4 bărbați. Subiecții au participat voluntar la acest studiu: 64 psihologi din mediul urban și 50 din mediul rural.

Rezultate obținute:

Generalizând datele, putem afirma că circa 97% din psihologi oferă asistență psihologică copiilor din grupul de risc, care se confruntă cu diverse probleme de ordin cognitiv, afectiv, relațional, familial. Cele mai frecvente tipuri de probleme cu care se adresează elevii la psiholog sunt: *dificultăți de învățare, lipsa motivației școlare* – 74%; *probleme de relaționare (conflicte cu părinții, cu cadrele didactice, neînțelegeri cu colegii)* – 74%; *plecarea părinților peste hotare* – 62%; *violența verbală din partea colegilor (înjurături la adresa copilului sau folosirea unui limbaj obscen, strigăt, voce ridicată până la țipăt)* – 60%; *violența psihologică din partea colegilor (insulte, poreclire, izolare, ignorare, respingere, indiferență, etichetări denigratoare)* – 54%; *probleme afective (dezamăgire în dragoste, incompatibilitate, depresie, anxietate, frici)* – 50%; *bullying din partea colegilor (hărțuire, intimidare, luarea în derâdere, îmbrânceli, umiliri, deposedări de bunuri, comportament manipulator)* – 48%; *violența fizică din partea colegilor (palmuire, mușcare, scuturări, îmbrânciri, aruncări, lovire cu mâna, cu piciorul sau alte obiecte)* – 33%; *neglijare părintească (inconsecvența sistemului de pedepse și recompense, lipsa de urmărire a progreselor copilului, neglijare alimentară, vestimentară, igienică, educațională)* – 23%; *neglijare din partea cadrelor didactice (apreciere incorectă, ignorare, umilire, neacceptare, discriminare, excludere, marginalizare)* – 23%; *chiul școlar, copii care au fugit de acasă* – 22%; *tentative de suicid, gânduri suicidale* – 21%; *copii în conflict cu legea, sub vârsta răspunderii penale* – 12%; *copii care practică vagabondajul, cerșitul* – 5%.

Responsabilitatea în menținerea sănătății și bunăstării copilului o poartă familia. Un aspect de importanță majoră îl are organizarea activităților cu/și

pentru părinți, în vederea prevenirii și diminuării dificultăților de învățare, relaționare, comportament, dezvoltarea abilităților parentale, optimizarea relațiilor părinte-copil. În acest sens, circa 87% din psihologi, consideră că suportul oferit părinților copiilor din grupul de risc are un rol semnificativ în dezvoltarea acestora. Printre cele mai frecvente probleme cu care se adresează părinții la psiholog sunt: *problemele de învățare (lipsa motivației școlare, refuzul de a merge la școală și dorința de a abandona școala)* – 78%; *problemele de comportament (chiul școlar, agresivitate, furt, influență negativă a prietenilor)* – 73%; *probleme de relaționare (neînțelegeri/gelozie între frați/surori, conflicte între părinți, lipsa prietenilor)* – 64%; *violență între colegi (umilire, intimidare, deposedare de bunuri, impunerea copilului să îndeplinească acțiuni împotriva voinței lor, lovire)* – 40%; *violență din partea cadrelor didactice (poreclire, îmbrânceli, umilire, apreciere incorectă, ignorare)* – 12%. Totodată, cadrele didactice chiar dacă au o perspectivă pe termen scurt, specifică mediului școlar, pot observa, cu mai multă ușurință decât părinții, deficitul înregistrat în dezvoltarea comportamentelor sociale și emoționale ale copiilor oferind informații relevante în acest sens. În acest sens, circa 89% din psihologi, menționează că organizează activități cu cadrele didactice în vederea identificării problemelor specifice vârstei, clasei de elevi, particularităților individuale de dezvoltare a copilului, stabilirii cauzelor acestora. La fel de important este și suportul oferit cadrelor de conducere, opinie expusă de 46% din psihologi. Cele mai frecvente probleme cu care se adresează cadrele didactice și cadrele de conducere la psiholog sunt: *conflictele între colegii de clasă* – 79%; *problemele de comportament (chiul școlar, furt, violență, bullying între colegi)* – 65%; *lipsa motivației școlare, note insuficiente/negative a elevilor* – 65%; *neînțelegeri cu părinții copiilor, lipsa interesului din partea părinților, neglijență privind educația propriilor copii* – 55%; *familii vulnerabile (consum de alcool, droguri, familii în conflict cu legea)* – 50%. Conclucrarea cu alți specialiști (logopezi, psihopedagogi) din instituție, aduce plusvaloare în abordarea holistică a copilului și intervenția individualizată axată pe necesitate, viziune expusă de circa 30% din psihologi.

Deși, psihologii școlari sunt suprasolicitați cu diverse sarcini, ei organizează diverse forme de suport în susținerea copiilor din grupul de risc, printre care: *consiliere psihologică a copiilor* – 97%; *discuții cu părinții* – 94%; *activități de psihoprofilaxie/prevenție* – 93%; *discuții cu cadrele didactice și de conducere* – 88% psihologi; *evaluare psihologică și psihodiagnoză* – 84%; *consiliere psihologică de grup (la nivel de elevi-elevi, elevi-cadre didactice, elevi-părinți)* – 78%; *activități de dezvoltare personală* – 75%; *activități de dezvoltare a competențelor parentale* – 59%; *examinarea cazurilor dificile la consiliul profesoral, consiliul de administrație, Comisia multidisciplinara intrașcolară* – 50%; *referirea cazurilor problemă la Serviciul de asistentă psihopedagogică* – 36%; *sesizarea altor structuri/instituții de protecție a copilului* – 6%.

Totodată, în contextul situației de criză la nivel național, cauzată de pandemia cu COVID-19, în conformitate cu Hotărârea nr.6/2020 1 a Comisiei Naționale Extraordinare de Sănătate Publică privind evoluția situației epidemiologice a infecției COVID-19 și ordinele Ministerului, Educației, Culturii și Cercetării

nr. 292/2020 2, nr. 368/2020 3, nr. nr. 377/2020 a fost suspendat procesul educațional din instituțiile publice și private, de educație timpurie, instituțiile de învățământ primar, secundar, profesional tehnic, superior, de învățământ special pe întreg teritoriul țării. În același context MECC a aprobat „Metodologia privind continuarea la distanță a procesului educațional în condiții de carantină” (ordinul nr. 351/2020) și „Metodologia privind organizarea la distanță a procesului educațional în condiții de carantină, pentru instituțiile de educație timpurie” (ordinul nr.378/2020). Promovând menținerea unei stări de bine și a unui echilibru psiho-emoțional, dar și de revenire a riscurilor MECC a aprobat „Instrucțiunea privind organizarea asistenței psihologice copiilor/elevilor, părinților și cadrelor didactice pe perioada suspendării procesului educațional” (ordin nr. 380/2020). Scopul asistenței psihologice în contextul suspendării procesului educațional a constat în asigurarea psihoeducației, a stabilității emoționale a beneficiarilor, oferindu-le suport în gestionarea comportamentului și stării psiho-emoționale în situații de criză.

În acest sens, circa 93% din psihologi au oferit consiliere psihologică individuală copiilor, on-line; 78% au acordat consiliere psihologică cadrelor didactice și de conducere din instituție; 80% au oferit consiliere psihologica părinților; 36% au oferit consiliere psihologica ca voluntari la nivel de raion/municipiu; 78% au realizat activități de informare, sensibilizare pentru cadrele didactice; 38% au organizat activități cu elemente de training pentru elevi; 50% au observat comportamentele copiilor pe diverse platforme on-line (Skype, Messenger, aplicația ZOOM, Google Meet); 64% au monitorizat situația copiilor prin discuții sistematice cu diriginții de clasă; 61% au realizat discuții periodice cu copiii pe grupul clasei (grupe de Facebook, viber).

Cu toate că, activitatea psihologului este foarte solicitată în instituție, specialiștii se confruntă cu mari dificultăți în prestarea serviciilor de calitate beneficiarilor săi, printre care: *reticență din partea părinților/neglijență privind implicarea în educația copilului – 55%; lipsa de timp pentru intervenția cu copiii (necesitatea de perfectare de documentație, implicare în alte sarcini) – 49%; lipsa de instrumente de evaluare standardizate – 48%; resurse informaționale limitate pentru a interveni profesionist în situații de criză – 33%; lipsa unei reglementări legale privind activitatea psihologului școlar – 31%; implicarea psihologului în alte sarcini suplimentare de către administrația instituției de învățământ – 26%; experiență limitată în asistența copiilor în situații de criză și risc – 25%; supra-solicitare cu cazuri problemă – 22%; mecanism deficitar de conlucrare intersectorială și abordare multidisciplinară a cazurilor – 22%; colaborare ineficientă cu instituțiile de protecție a copilului – 15%; atitudine ostilă din partea cadrelor didactice/lipsa de conlucrare privind recomandările oferite acestora – 13%; înțelegere deficitară din partea administrației instituției privind activitatea psihologului – 13%; supervizare insuficientă din partea psihologilor SAP/asistență metodologică limitată – 13%; comunicare defectuoasă cu administrația instituției de învățământ – 6%. Totodată, raportat per direcții de activitate, psihologii întâmpină dificultăți pe următoarele dimensiuni: *activitatea de evaluare psihologică și psihodiagnostic – 46% psihologi; activitatea de dezvoltare personală**

– 40% psihologi; activitatea de psihoprofilaxie/prevenție – 19% psihologi; activitatea de consiliere psihologică – 29% psihologi.

Pentru depășirea dificultăților cu care se confruntă psihologii, au fost propuse un șir de sugestii care ar contribui la îmbunătățirea calității serviciului psihologic școlar: *reglementarea activității psihologului prin aprobarea unui cadru legal, la nivel național; elaborarea unor ghiduri metodologice privind activitatea psihologului școlar; remunerarea corespunzătoare cadrelor didactice; dezvoltarea competențelor profesionale pe dimensiuni înguste (copii cu ADHD, copii cu tulburări de comportament, copiii cu cerințe educaționale speciale/dizabilități); revizuirea nomenclatorului documentelor psihologului/reducerea documentației pentru a oferi suficient timp copiilor, părinților și cadrelor didactice; crearea condițiilor favorabile de lucru (cabinet dotat cu mobilier corespunzător, asigurarea cu materiale didactice, literatură metodică, instrumente de evaluare standardizate); stabilirea numărului de elevi pentru o normă de psiholog; dezvoltarea serviciului psihologic în toate instituțiile de învățământ; promovarea serviciului psihologic școlar la nivel național prin ridicarea prestigiului; elaborarea unui curriculum pentru activitatea de psihoprofilaxie care să vizeze conținuturi clare și obligatorii la nivel de clase; structurarea unui model comun de Plan/Raport anual de activitate, la nivel de țară; colaborarea eficientă între Serviciul raional/municipal de asistență psihopedagogică/Centrul psiho-socio-pedagogic și psihologii școlari; identificarea posibilităților de supervizare a psihologilor școlari pe cazuri dificile.*

Metodologic, activitatea psihologilor este coordonată și supervizată de către specialiștii psihologi din cadrul Serviciilor raionale/municipale de asistență psihopedagogică. În acest sens, psihologii școlari contează pe tot suportul metodologic necesar în susținerea copiilor din grupul de risc. Totuși, pentru soluționarea cazurilor dificile, 66% din psihologii se adresează cel mai frecvent la administrația instituției de învățământ (director, director adjunct); 63% la alți psihologi/colegi de breaslă cu experiență; 53% la Serviciul de asistență psihopedagogică; 23% la Centrul psiho-socio-pedagogic, mun. Chișinău; 16% la un supervisor personal; 11% la alte instituții/structuri de protecție a copilului și doar 8% la diverse ONG-uri, active în domeniu.

Concluzii

Având în vedere rezultatele obținute, putem generaliza, că buna organizare și desfășurare a asistenței psihologice în instituția de învățământ general presupune includerea unor direcții de acțiune comune: *cunoașterea și respectarea actelor normative în domeniul de competență; crearea unui climat psihologic favorabil în instituție; asigurarea cu servicii de calitate necesare copilului și familiei acestuia și promovarea serviciului psihologic școlar la nivel instituțional, raional/municipal, național.* Deși nu există în fiecare instituție de învățământ unitatea de psiholog, problemele copiilor rămân aceleași, iar cele mai severe sunt considerate: *dificultățile de învățare, problemele de relaționare și de comportament, plecarea părinților peste hotare etc.* În consecință, aceste probleme

semnalează existența unui deficit în ceea ce privește competențele socio-emotionale ale copilului, situație care foarte frecvent împiedică desfășurarea optimă a procesului educațional și menținerea relațiilor sănătoase în cadrul familiei/grupului școlar.

Deși asistența psihologică este structurată pe cele patru direcții de activitate, un accent deosebit în susținerea copiilor din grupul de risc este orientată spre activitatea de psihoprofilaxie/prevenție și consilierea psihologică. Cu toate că psihologii școlari își cunosc bine meseria, aceștia întâmpină mari dificultăți în asistența copiilor din grupul de risc, în special la domeniul de activitate – evaluarea psihologică și psihodiagnostic și activitatea de dezvoltare personală. Totodată, printre alte impedimente în asigurarea asistenței de calitate sunt reflectate următoarele: *reticența din partea părinților/neglijență privind implicarea în educația copilului, lipsa de timp pentru intervenția cu copiii și suprasolicitarea cu alte sarcini, lipsa de instrumente de evaluare standardizate și resurse/suporturi/ghiduri metodologice ce ar facilita organizarea activității psihologului*. Având în vedere aceste și alte situații expuse în lucrare, este extrem de important să se producă o schimbare la nivel de sistem pentru asigurarea asistenței psihologice de calitate: *reglementarea activității psihologului prin aprobarea unui cadru legal, la nivel național; elaborarea unor ghiduri metodologice; remunerarea corespunzătoare cadrelor didactice; formarea profesională pe dimensiuni înguste; dezvoltarea serviciului psihologic în toate instituțiile de învățământ; promovarea serviciului psihologic școlar la nivel național etc.*

Recomandări pentru studii ulterioare

Prezenta cercetare este doar o incursiune în domeniul asistenței psihologice a copiilor din grupul de risc din instituțiile de învățământ general, și prezintă doar o parte din realitatea existentă, ceea ce s-a reușit pentru o primă etapă. În cadrul acestui studiu s-a realizat un experiment de constatare a situației actuale, de aceea se recomandă prelungirea acestei cercetări și chiar realizarea unui experiment formativ prin care s-ar propune soluții concrete de îmbunătățire a serviciului psihologic școlar.

Bibliografie:

1. Adăscăliță V., Josanu R., Moldovanu I., Epoian T. Prevenirea violenței în instituția de învățământ. Ghid metodologic. Chișinău, Tipografia centrală, 2017.
2. Chișcu A., Săsărman M. Suport de curs. Program de intervenție pentru reducerea comportamentelor infracționale ale adolescenților aflați la risc. Chișinău, 2016.
3. Savca L., Perciun N., Popov T. Sănătatea copiilor în școală. Ghid de lucru cu copiii din grupul de risc. Chișinău, Univers Pedagogic, 2008.
4. Protecția copilului față de violență în instituția de învățământ. Culegere de acte normative. Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova. CIDDC, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, „Salvați copii”. Chișinău, 2017.

5. Instrucțiunile privind mecanismul intersectorial de cooperare pentru identificarea, evaluarea, referirea, asistența și monitorizarea copiilor victime și potențiale victime ale violenței, neglijării, exploatării și traficului, HG nr. 270 din 08.04.2014.
6. Legea 140 din 14.06.2013 privind protecția specială a copiilor aflați în situație de risc și a copiilor separați de părinți.
7. Metodologia de aplicarea Procedurii de organizare instituțională și de intervenție a lucrătorilor instituțiilor de învățământ preuniversitar în cazurile de abuz, neglijare, exploatare, trafic al copilului, Ordinul ME nr. 1049 din 10.10.2014.
8. Procedura de organizare instituțională și de intervenție a lucrătorilor instituțiilor de învățământ în cazurile de abuz, neglijare, exploatare, trafic al copilului, Ordinul ME nr. 858 din 23.08.2013.
9. Repere metodologice privind activitatea psihologului în instituțiile de învățământ general. Ordinul MECC nr. 02 din 02.01.2018.
10. Instrucțiunea privind organizarea asistenței psihologice a copiilor/elevilor, părinților și cadrelor didactice pe perioada suspendării procesului educațional, ordinul MECC nr. 380 din 26.03.2020.

SEMNIFICAȚII ALE CONCEPTULUI DE *RESURSE PERSONALE* ÎN REABILITAREA PERSOANELOR POST ACCIDENT VASCULAR CEREBRAL

Aurelia GLAVAN

dr., conf. univ.,

Universitatea de Stat din Tiraspol

Abstract: *The paper aims to synthesize data on the evaluation and development of personal resources in patients after a cerebrovascular accident (CVA, post-stroke). The data can be used to understand the patient's psychosocial condition. The clinical evaluation can be supplemented with the evaluation of the general resistance resources, which according to scientists, is manifested by the high level of optimism, viability, subjective vitality, self-efficacy and awareness of life.*

Introducere

Conceptul de resurse personale, este considerat drept factor ce determină comportamentul de adaptare în situații stresogene pentru organism și contribuie la păstrarea bunăstării psihologice a personalității. Accidentul vascular cerebral (AVC) înaintea un mare număr de solicitări personalității, care trebuie să reacționeze rapid la un nou curent informațional. Acest fapt ridică în fața psihologiei problema studierii potențialului pozitiv al personalității, contribuind la incluziunea și funcționarea optimă a acestei categorii de persoane în so-

cietate. Resursele personalității sunt considerate drept un sistem care include în sine un complex de construcții cognitive, emoționale și comportamentale, ce determină adaptarea comportamentului persoanei cu accident vascular cerebral în situații destul de complicate, păstrându-i bunăstarea ei psihologică.

Recunoașterea rolului-cheie al resurselor personale în funcționarea eficientă a persoanelor post accident vascular cerebral și lipsa unor studii complexe, ce ar descrie raportul optim de resurse, este determinant pentru dorința lor de a se reîntoarce în societate, de a susține activismul comportamental etc. Soluționarea acestei probleme, este văzută în evidențierea resurselor personale ale bolnavilor post accident vascular cerebral (post AVC), pentru a determina rolul lor în formarea unei stări pozitive în raport cu problemele reabilitării psihosociale. Determinarea rolului resurselor personale în dezvoltarea procesului de reabilitare a persoanelor cu AVC este un scop superior.

Resursele personale sunt studiate de mai bine de peste 30 de ani dar până la ora actuală, nu există o abordare unică asupra fenomenului dat și o clasificare comună a resurselor personalității.

Scopul lucrării este de a sintetiza date privind resursele personale pentru a elabora ulterior programele moderne de formare și dezvoltare a resurselor de rezistență cu continuitatea aplicării lor la persoanele post accident vascular cerebral, dându-le posibilitatea de a controla propriul comportament și reacții, și posibilitatea de a se isprăvi cu propriile probleme emoționale.

Consultând articole recente, reviste specializate și cele mai noi publicații referitoare la resursele personalității, ne-am propus acest articol de sinteză la tema actuală.

Analiza publicațiilor la tema dată permite evidențierea unor abordări în comprehensiunea resurselor personale. M. Aldwin, A. Antonovsky, S. Hobfoll, R. Lasarus, V. Bodrov A definesc resursa personală drept strategie de coping, iar L.I. Anțiferova – drept strategie de viață. Savanți, precum L.G. Dikaia, T.V. Kornilova consideră resursa personală drept factor de reglare a activității și comportamentului, iar D.A. Leontiev și M. Seligman tratează resursa personală drept factor de păstrare a sănătății psihice și a succesului activității în viața de toate zilele. Cu toate acestea, rămân întrebări deschise cu privire la factorii determinanți, ce reprezintă resursele personalității [7; 9; 13; 17; 18].

Sociologul A. Antonovsky, studiind acțiunea factorilor stresori asupra sănătății persoanelor, a demonstrat că indiferent de acțiunea factorilor stresori, unii oameni reușesc să-și păstreze sănătatea fizică și pe cea psihică. Acest fenomen, savantul îl explică prin prezența la unele persoane a *resurselor generale de rezistență*, care după părerile savantului, se manifestau prin *optimism, creativitate, strategii conștiente de control a situației* etc.

C.M. Aldwin descrie resursele personale de coping drept posibilități potențiale ale personalității, care îi permit să depășească situații dificile ale vieții. După cum indică în lucrările sale E.Iu. Mandricova, resursele personale prezintă stări pozitive, care permit persoanei să-și controleze viața personală și să influențeze asupra anturajului. Savantul N.E. Vodopianova consideră resursele personale, drept instrumente folosite de persoane cu scopul de a schimba si-

tuațiile stresante ale vieții. Conform lui N.V. Turțov, consideră resursele personalității, drept rezerve ale organismului, care servesc pentru atingerea unor scopuri propuse. Savantul K. Muzdâbaieva clasifică resursele drept personale și de mediu, în același timp considerând că cele personale reprezintă abilități și posibilități individuale, iar cele de mediu, reprezintă accesibilitatea ajutorului instrumental, moral și emoțional de ordin social [14; 19; 20; 22].

Alți cercetători recunosc acest concept, folosind așa termeni precum: resurse generale de rezistență (Antonovsky, 1979), resurse personale de coping (Aldwin, 1994), resurse psihologice (Taylor, Kemeny, Reed, Bower, 2000), capital psihologic (Luthans, Youssef, 2007), potențial personal (D.A. Leontiev, 2011), resurse mentale (S.A. Hazova, 2014) [8; 10; 15; 18; 22; 23].

Conform lui D.A. Leontiev și alții, în structura potențialului personalității, sunt incluse resurse care în diferite situații, îi oferă persoanei încredere, autoidentitate și concepția Eu-lui pozitiv. Calitățile personale, orientate celor distructive (*rezistența vitală, optimismul, atingerea scopurilor, locus control etc.*), la fel reprezintă rezervele psihice ale persoanei.

Mulți savanți consideră resursele personale drept o rezervă a organismului la care recurge persoana în situațiile stresante de boală, cu scopul de a face față situațiilor. În literatura de specialitate se evidențiază trei grupuri de resurse personale, care se realizează în experiența individuală a subiectului prin prisma atitudinii către lume, către viață, aptitudinilor de depășire a dificultăților. Grupurile date pot fi reprezentate prin *resursele de rezistență, resursele de autoreglare și resursele instrumentale* [18; 21; 23; 25].

- 1) *Resursele de rezistență* se manifestă la creșterea pragului de extremitate a situației, peste trecerea căruia situația începe a fi percepută drept dificilă, critică sau extremă. Acestor resurse le sunt atribuite *conștientizarea vieții, vitalitatea subiectivă, optimismul dispozițional ș.a.*
- 2) *Resursele de autoreglare* reflectă caracteristicile individuale stabile care condiționează autoreglarea comportamentală și includ astfel de resurse precum *viabilitatea, toleranța la incertitudini, autoeficiența ș.a.*, determinante destul de necesare în cazul persoanelor în proces de reabilitare post AVC.
- 3) *Resursele instrumentale* reprezintă mijloace de reacție fixate, întărite prin experiența individuală. La acestea pot fi atribuite *strategiile de coping și modalităților de adaptare la stres* în caz de tulburări cronice post AVC.

Stimularea și dezvoltarea resurselor personale joacă un rol-cheie în dezvoltarea reabilitării post AVC, astfel de resurse precum nivelul înalt de optimism, viabilitate, vitalitate subiectivă, autoeficiență și conștientizare a vieții. Rolul principal al acestor determinante, constă în formarea stabilității psihologice post AVC și actualizarea posibilităților personalității, care ar permite atingerea scopurilor propuse și funcționarea optimală în situația creată.

D.A. Leontiev propune termenul de *viabilitate*. Conform lui S. Maddi, viabilitatea prezintă caracteristica de bază a personalității, care mediază influența asupra conștiinței și a comportamentului uman în diferite situații, de la

probleme somatice, până la condiții sociale. Acest fapt se realizează prin felul abordării anumitor situații ale vieții. Astfel persoane post AVC se pot include în viață, controlând situația, sau pot să se izoleze, fiind neputincioși, cedând în fața anumitor situații create. Conform lui S. Maddi, aceste capacități, ce reprezintă viabilitatea persoanei, într-o anumită măsură pot fi formate sau corectate [5; 12; 18].

Conform savanților Ch. Karvera și M. Șeira, *optimismul* reprezintă o sursă de rezervă a personalității bolnavului post AVC, care împreună cu alte constructe ale potențialului personalității, determină calitatea și succesul adaptării, socializării și, bineînțeles, al reabilitării. *Pesimismul*, din contra, îi redă unei persoane sentimentul că orice ar încerca să facă, nu va reuși să schimbe o situație dată și că orice acțiune e sortită eșecului, deci cu rezultate negative. Capacitatea bolnavului cu accident vascular cerebral de a percepe pozitiv evenimentele curente și de a evalua viitorul, sau optimismul, este o formațiune complexă, care face posibilă realizarea scopurilor trasate în procesul de reabilitare complexă, confruntarea cu dificultățile, păstrând o stare de bine [6].

Analiza literaturii de specialitate a relevat următoarele abordări pentru înțelegerea optimismului, în calitate de: strategie de corectare a incompetenței autoinduse, conform savanților M. Seligman, K. Peterson, L. Abramson, urmare a unei stări de flux, fundament în tendința de a menține pacea și viața (A. Șveitser), capacitatea de evaluare a propriei eficacități (A. Bandura), mod de a depăși starea de depresie (A. Beck) [5; 7; 8; 10; 11; 12].

Psihologii ruși au conturat câteva domenii de cercetare a optimismului: în contextul optimismului și bunăstării psihologice (T.O. Gordeeva, E.N. Osin, E.A. Perova), în direcția cercetării incompetenței induse și personale (N.A. Baturin, D.A. Țiring), sub aspectul motivației de realizare (M.M. Dalgatov, N.T. Magomedova), în contextul optimismului dispozițional (K. Muzdâbaev, O.A. Sâceov), optimismul în calitate de componentă a potențialului personal (D.A. Leontiev) [13; 16; 18; 19; 20; 21; 22; 24].

Cercetarea conceptului de optimism îl au psihologii români și moldoveni N. Bucun, I. Holdevich, I. Mitrofan, C. Platon, V. Ketrar, S. Vîrtosu, care au studiat varii aspecte ale acestui fenomen, în special cea ce privește diverse strategii de depășire a stărilor depresive, ca instrument de realizare a succesului, din punctul de vedere al stilului atributiv [1; 2; 3; 4; 15].

A. Beck [12] relatează că optimismul este modul de corectare a depresiei, una dintre complicațiile cele mai frecvente post AVC, iar A. Bandura [10] subliniază că optimismul este abilitatea să-ți evaluezi eficacitatea personală, atât de necesară în cazul acestui grup de bolnavi. În lucrările lui M. Seligman [7] este demonstrată relația dintre boală, stres, pesimism și necesitatea de a gândi pozitiv.

Un alt studiu a fost făcut de către Martin Seligman și colaboratorii (*apud* Adam Khan) unde au folosit metoda interviului și teste de sânge. În urma corelațiilor făcute au constatat că optimiștii au o activitate imunitară mai bună decât pesimiștii. O astfel de concluzie se poate explica prin faptul că atunci când o persoană este pesimistă se deprimă anumiți hormoni secretați de creier, de-

venind inactivi, fără consistență, creând astfel un circuit de reacții biochimice care duc la încetinirea activității sistemului imunitar.

Un grup de psihologi, care au cercetat domeniul resurselor personale, printre care Seligman M., Beck A., Stoilț P., și alții, au elaborat metode de corecție a manifestărilor destructive și pesimiste ale stilului atributiv. Programele moderne de formare a gândirii constructive, presupun continuitatea aplicării lor cu scopul întăririi abilităților formate în timpul treningurilor. Aceste metode psihologice aplicate, permit persoanei de a învăța să lupte cu propriile convingeri negative și gândurile automate, dându-i posibilitatea de a controla propriul comportament și reacții, și posibilitatea de a se isprăvi cu propriile probleme emoționale și propriul pesimism [5; 7; 12].

Bineînțeles, ne-am propus să cercetăm nivelul rezervelor personale în contextul potențialului personal al pacienților cu accident vascular cerebral. Deși realizările cercetătorilor care au studiat fenomenul rezistenței personale sunt consistente și valoroase, constatăm totuși, că până la ora actuală există o lacună semnificativă în studiul acestor determinante, deoarece a fost studiat pe baza anumitor caracteristici de personalitate, precum și din punctul de vedere al atribuțiilor utilizate. Manifestarea acestui fenomen la persoane cu AVC este bine observat prin complicațiile întâlnite (depresia, anxietatea, etc.). Nu am întâlnit în literatură cercetări cu scopul investigației stării resurselor personale la pacienții cu AVC.

Putem concluziona următoarele:

Literatura de specialitate, prin rezultatele studiilor descrise, demonstrează influența reală a rezervelor personale, asupra succesului persoanei în diferite domenii, inclusiv și în caz de boală.

Conceptul de resurse personale, se prezintă drept factor ce determină comportamentul de adaptare în situații stresogene pentru organism, cum este accidentul vascular cerebral și contribuie la păstrarea bunăstării psihologice a personalității. Acest fapt ridică în fața psihologiei problema studierii potențialului pozitiv al personalității, contribuind la incluziunea și funcționarea optimă a acestei categorii de persoane în societate.

Resursele personalității, fiind considerate drept un sistem, care include în sine un complex de construcții cognitive, emoționale și comportamentale, determină adaptarea comportamentului persoanei cu accident vascular cerebral în situații destul de complicate, păstrându-i bunăstarea ei psihologică.

Făcând această analiză a literaturii specializate și a articolelor și revistelor recente cu referire la importanța resurselor personale, putem spune că e nevoie de evidențierea și dezvoltarea resurselor personale (nivelul înalt de optimism, viabilitate, vitalitate subiectivă, autoeficiență și conștientizare a vieții) la bolnavii post accident vascular cerebral, resurse cu un rol-cheie în dezvoltarea reabilitării psihosociale post AVC.

Bibliografie:

1. Bucun N., Anțibor L. Relațiile interpersonale ca dimensiune psihologică a calității vieții. In: *Univers Pedagogic*, 2013, Nr. 2, pp. 21-32.
2. Holdevici I. *Tratat de psihoterapie cognitiv-comportamentală*. București, Ed. „Trei”, 2011.
3. Mitrofan I. *Psihoterapie: (repere teoretice, metodologice și aplicative)*. București, Ed. SPER, 2008. 517 p.
4. Platon C., Chetrari V. Stima de sine: delimitări conceptuale. In: *Materialele conf. șt. internaț. „Învățămîntul postmodern între eficiență și funcționalitate” (15 noiembrie 2013)*. Chisinau, CEP USM, 2014, pp. 407-410.
5. Peterson C., Semmel A., Von Baeyer C., Abramson L. et al. Distinguishing optimism from pessimism in older adults: Is it more important to be optimistic or not to be pessimistic? In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 1997, 73(6), pp. 1345-1353.
6. Scheier M., Carver C. Effects of optimism on psychological and physical well-being: theoretical overview and empirical update. *Cognitive Therapy and Research*, 1992, 16(2), pp. 201-228.
7. Seligman M., Abramson L., Semmel A., Von Baeyer C. Depressive attributional style. *Journal of Abnormal Psychology*. 1979. V. 88, pp. 242-247.
8. Абрамова Г.С. *Психологическое консультирование: Теория и опыт*. Москва, Изд. Центр „Академия”, 2000.
9. Анцыферова Л.И. Психологическое содержание феномена «субъект» и границы субъектно-деятельностного подхода. In: Л.И. Анцыферова. *Проблема субъекта в психологической науке*. Под ред. А.В. Брушлинского, М.И. Воловиковой, В.Н. Дружинина. Москва, Академический проект, 2000, с. 27-42.
10. Барский Ф.И. Личность как черты и как нарратив: возможности уровней моделей индивидуальности. In: *Методология и история психологии*, 2008, №3, с. 93-105.
11. Батурин Н.А. Ситуативная и личностная беспомощность. In: 52 научная конференция: материалы конф. преподавателей фак-та психологии. Под ред. Н.А. Батурина. Челябинск, Изд-во ЮУрГУ, 2000, с. 21-22
12. Бек А. *Когнитивная терапия депрессии*. СПб., Питер, 2003.
13. Бодров В.А. *Психологический стресс: развитие и преодоление*. Москва, ПЕР-СЭ. 2006.
14. Водопьянова Н.Е. Противодействие синдрому выгорания в контексте ресурсной концепции человека. In: *Вестник Санкт-Петербургского университета*. Серия 16 „Психология. Педагогика”. 2011. Выпуск 2, Июнь, с. 38-50.
15. Выртосу С., Гингуляк В. Особенности проявления оптимизма и жизнестойкости у студентов. In: *Studia universitatis moldaviae. Seria „Științe ale educației”*. 2017, Nr. 5 (105), pp. 188-193.
16. Гордеева Т.О., Осин Е.Н., Шевяхова В.Ю. Диагностика оптимизма как стиля объяснения успехов и неудач. Опросник СТОУН. Москва, Изд-во „Смысл”, 2009.
17. Дикая Л.Г. Самоактуализация как ведущая детерминанта субъектной саморегуляции эмоционального выгорания педагога. In: Л.Г. Дикая.

- Стресс, выгорание, совладание в современном контексте. Под ред. А.Л. Журавлева, Е.А. Сергиенко. Москва, Изд-во „Институ психологии Ран”, 2011, с. 422-442.
18. Леонтьев Д.А. et al. Личностный потенциал. Структура и диагностика. Москва, Смысл, 2011.
 19. Магомедова Н.Т., Далгатова М.М. Каузальная атрибуция и индивидуально-психологические особенности личности. In: Ярославский психологический вестник, 2005, No. 16, с. 76-81.
 20. Муздыбаев К. Оптимизм и пессимизм личности. In: Социология культуры. Москва, 2003, С. 87-96.
 21. Петрова Е.А., Хазова С.А. Ресурсы личности: проблемы и перспективы исследования. In: Журнал практического психолога, 2010, №2, с. 86-103.
 22. Сычѳев О.А. Психология оптимизма: учебно-методическое пособие к спецкурсу. Бийск, БПГУ им. В.М. Шукшина, 2008.
 23. Хазова С.А., Дорьева Е.А. Ресурсы субъекта: теория и практика исследования. Монография. Кострома, КГУ им. Н.А. Некрасова, 2012.
 24. Циринг Д.А. Феномен выученной беспомощности в онтогенезе личности. Автореф. дис. канд. психол. наук. Пермь, 2001.
 25. Швейцер А. Культура и этика. Москва, Прогресс, 1973, с. 25-86.

ADAPTAREA PSIHOSOCIALĂ A ADOLESCENȚILOR ÎN FUNCȚIE DE CRITERIUL DE GEN

Oxana PALADI

dr., cerc. șt. coord.,

Institutul de Științe ale Educației

Abstract: *This article presents descriptive statistics data and the significant differences obtained depending on gender criterion for the psychosocial adaptation components in adolescents.*

Conform literaturii de specialitate, în perioada adolescenței personalitatea se prezintă pentru prima dată ca un ansamblu organizat și unitar, deși încă insuficient de consolidat și armonizat. M. Debesse relevă că personalitatea adolescentului nu este încă nici omogenă, nici precizată în mod definitiv. Îi lipsește încă o experiență suficientă și are prea puține acțiuni suficiente. La sfârșitul adolescenței și în postadolescență se ajunge la o autonomie mai crescută pentru a permite adaptarea la variate situații, la un anumit echilibru între viața personală și cea a anturajului, ce conturează un sistem orientativ mai clar, se acționează mai eficient în vederea atingerii scopurilor și îmfăptuirii idealurilor. Cele mai multe înnoiri înregistrate în acest stadiu se referă la componentele orientative ale personalității. Adolescența se caracterizează prin foarte multe schimbări și transformări și de aceea a fost considerată o a doua naștere de

către J.-J. Rousseau sau un moment esențial în dezvoltarea psihică umană, de către Lehalle. În tabloul amplu și complex al dezvoltării din acest stadiu pot fi relevate câteva aspecte dominante care definesc locul adolescenței în procesul devenirii ființei umane, și anume: avans cognitiv remarcabil, atingându-se chiar vârfurile cele mai înalte în manifestarea unora dintre capacitățile de cunoaștere; depășirea identificării cu părinții, ieșirea de sub tutela familiei și a școlii și integrarea în viața socială și culturală a comunității; intensificarea conștiinței de sine și a căutării asidue a identității de sine, a unicității și originalității proprii; parcurgerea unei faze decisive în cucerirea independenței și autonomiei, după ce se parcurge o perioadă foarte tensionată; apariția conștiinței apartenenței la generație; construirea unor noi componente ale personalității și dezvoltarea lor într-o structură unitară care mediază adaptările eficiente la toate tipurile de situații [1]. Astfel, viziunile prezentate apreciază și importanța adaptării pentru vârsta adolescenței.

Referindu-se la conceptul de adaptare C. Enăchescu evidențiază că raporturile persoanei cu ceilalți sau cu lumea sunt esențiale, iar de natura și modalitatea lor de realizare depind într-o măsură considerabilă echilibrul sufletesc intern al individului, precum și acordul extern al acestuia cu lumea. Adaptarea este rezultatul raportului individului cu lumea. Ea se prezintă sub două aspecte: 1. raporturile de concurență și competiție, care presupun o confruntare a individului cu ceilalți, dorința de „a-și găsi un loc” printre ceilalți, de „a fi precum ceilalți”, de „a-i depăși pe ceilalți”; aceasta reprezintă o acțiune de tip deschis, ce promovează progresul și schimbarea prin depășirea situațiilor existente; se urmărește instituirea unor raporturi interpersonale noi și avantajoase; astfel de raporturi caracterizează spiritul liberal; 2. raporturile de cooperare și sprijin mutual, care presupun o apropiere prin asociere și conlucrare, o atitudine de susținere reciprocă; aceasta reprezintă o acțiune strict circumscrisă la obiect, de tip închis, care vizează păstrarea unei situații sau stări de fapt existente și considerate ca necesară și pozitivă din punct de vedere valoric; prin aceasta se urmărește stabilitatea și conservarea; astfel de raporturi caracterizează spiritul conservator. Aceste două tipuri de raporturi interumane nu sunt contradictorii, ci complementare și ele exprimă cele două direcții principale de acțiune psihologică, urmărind adaptarea individului la lume și acordul acestuia cu celelalte persoane [2].

În procesul de adaptare psihosocială, individul tinde să obțină o armonie, între condițiile de viață și activitatea internă/externă. Pe măsura realizării acestei armonii crește gradul de adaptabilitate al individului. În cazul unei adaptabilități totale se obține caracterul adecvat al activității psihice a individului la condițiile date ale mediului și ale activității sale în anumite situații sau altele [3]. Autorii C. Rogers și R. Dymond susțin că în sistemul adaptării psihosociale există anumite relații între următoarele componente: adaptabilitate psihosocială; dezadaptabilitate; mitomanie; acceptare de sine; neacceptarea de sine; acceptarea celorlalți; neacceptarea celorlalți; confort emoțional; disconfort emoțional; control intern; control extern; dominare; supunere; evitarea problemelor [4].

Pentru dimensiunea descrisă am realizat o cercetare și anume cu privire la adaptarea psihosocială la vârsta adolescenței, iar în continuare vom prezenta nivelurile de manifestare a componentelor adaptării psihosociale la această vârstă în funcție de criteriul gen. Respectiv, pentru măsurarea nivelului de adaptare psihosocială a adolescenților am utilizat *Chestionarul de diagnosticare a adaptării psihosociale* – elaborat de Carl Rogers și Rosalind Dymond [4], iar pentru verificarea ipotezelor experimentale au fost aplicate metodele statistice diferențiale pentru calcularea frecvențelor și cotelor procentuale precum și testul – T.

Prezintă interes pentru obiectivitatea rezultatelor obținute, datele cu privire la caracteristicile generale ale subiecților. Astfel, menționăm că eșantionul cercetării este alcătuit din 2029 de adolescenți cu vârsta cuprinsă între 14-25 de ani. Repartizarea eșantionului în funcție de criteriul gen este prezentată în *Figura 1*.

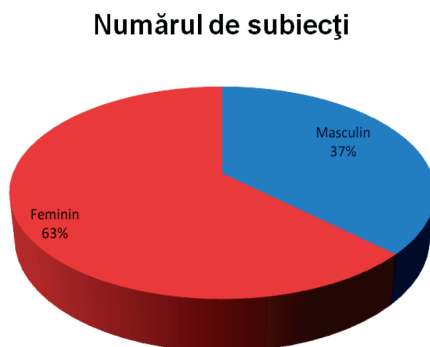


Fig. 1. Repartizarea eșantionului în funcție de criteriul gen

Conform rezultatelor reflectate în *Figura 1*, din numărul total de subiecți implicați în experiment 37% îl constituie genul masculin și 63% – cel feminin. Deci, raportul adolescenților în funcție de criteriul gen este puțin disproporționat în favoarea subiecților de gen feminin.

Am prezentat diferențele dintre medii în funcție de criteriul de gen pentru componentele adaptării psihosociale în *Figura 2*.

Rezultatele prezentate demonstrează faptul că nivelul de dezvoltare a componentelor adaptării psihosociale diferă în funcție de criteriul de gen. Datele obținute denotă faptul că subiecții de gen masculin comparativ cu subiecții de gen feminin au înregistrat medii mai înalte pentru: *neacceptarea de sine, dominare, evitarea problemelor*.

Totodată subiecții de gen masculin comparativ cu subiecții de gen feminin au înregistrat medii mai scăzute pentru componentele: *adaptare, dezadaptare, mitomanie 1 și 2, acceptare de sine, acceptarea celorlalți, neacceptarea celorlalți, confort emoțional, disconfort emoțional, control intern și extern, supunere*.

Am aplicat testul T în scopul evidențierii diferențelor mediilor variabilelor după criteriul propus și anume după genul subiecților. Testul T este utilizat

pentru a calcula dacă mediile variabilelor sunt diferite semnificativ una față de cealaltă, pentru eșantioane independente. Rezultatele obținute sunt prezentate în *Tabelul 1*.

Mediile APS - criteriul gen

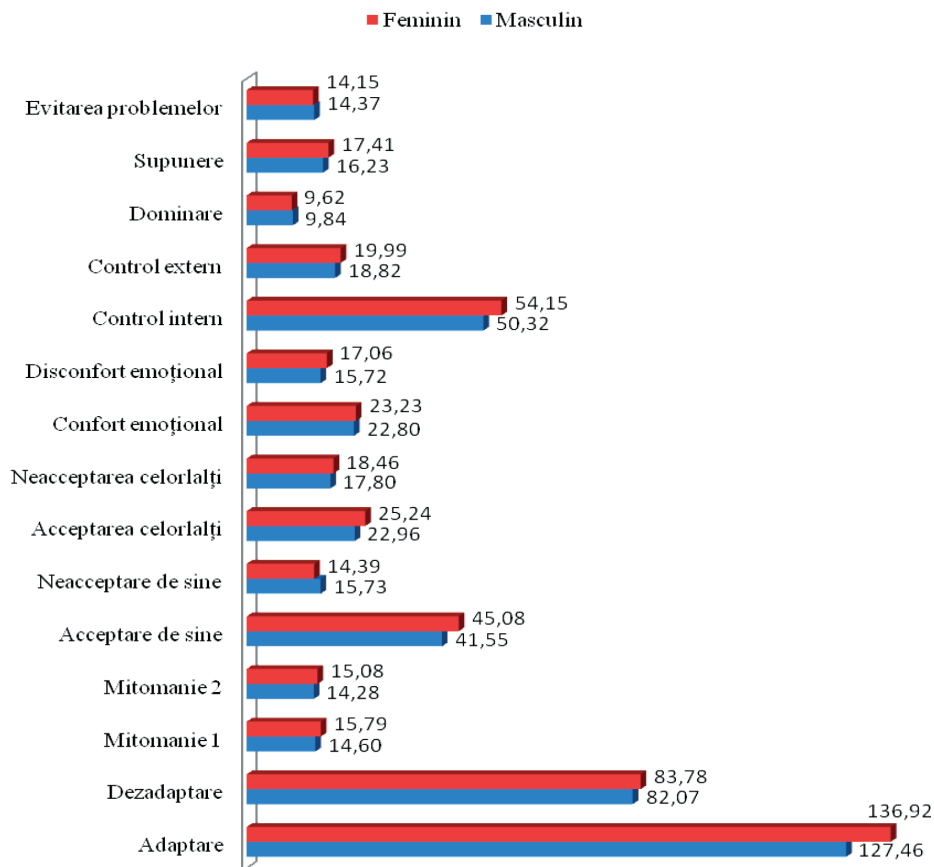


Fig. 2. Mediile componentelor adaptării psihosociale în funcție de criteriul de gen

Analizând datele prezentate în *Figura 2* și *Tabelul 1* putem afirma că există diferențe dintre mediile variabilelor adaptării psihosociale la subiecții de gen masculin și la subiecții de gen feminin, iar aceste diferențe sunt semnificative pentru componentele: adaptabilitate psihosocială ($t=-8,08$; $p=0,000$); mitomanie 1 ($t=-4,86$; $p=0,000$); mitomanie 2 ($t=-4,24$; $p=0,000$); acceptare de sine ($t=-7,25$; $p=0,000$); neacceptarea de sine ($t=4,01$; $p=0,000$); acceptarea celorlalți ($t=-9,35$; $p=0,000$); neacceptarea celorlalți ($t=-2,28$; $p=0,023$); disconfort emoțional ($t=-3,50$; $p=0,000$); control intern ($t=-7,87$; $p=0,000$); control extern ($t=-2,83$; $p=0,005$); supunere ($t=-4,37$; $p=0,000$).

Tabelul 1. Rezultatele obținute la Testul T pentru componentele adaptării psihosociale în funcție de criteriul gen

Factori	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper
Adaptabilitate	28,697	0,000	-8,081	2027	0,000	-9,45815	1,17038	-11,75342	-7,16288
								-11,83834	-7,07796
Dezadaptabilitate	8,450	0,004	-1,293	2027	0,196	-1,71090	1,32357	-4,30660	0,88481
								-4,26468	0,84289
Mitomanie 1	1,840	0,175	-4,861	2027	0,000	-1,18644	0,24409	-1,66513	-0,70774
								-1,66018	-0,71269
Mitomanie 2	2,375	0,123	-4,238	2027	0,000	-0,80310	0,18949	-1,17472	-0,43148
								-1,17701	-0,42919
Acceptare de sine	8,131	0,004	-7,253	2027	0,000	-3,53273	0,48708	-4,48796	-2,57749
								-4,50461	-2,56085
Neacceptare de sine	1,124	0,289	4,005	2027	0,000	1,34599	0,33609	0,68687	2,00511
								0,69070	2,00127
Acceptarea celorlalți	10,714	0,001	-9,353	2027	0,000	-2,27271	0,24301	-2,74927	-1,79614
								-2,75905	-1,78637

Neacceptarea celorlalți	0,361	0,548	-2,278	2027	0,023	-0,66786	0,29314	-1,24274	-0,09297
			-2,282	1585,237	0,023	-0,66786	0,29268	-1,24193	-0,09378
Confort emoțional	0,013	0,910	-1,647	2027	0,100	-0,43039	0,26129	-0,94283	0,08204
			-1,644	1567,969	0,100	-0,43039	0,26180	-0,94390	0,08312
Disconfort emoțional	12,605	0,000	-3,498	2027	0,000	-1,33947	0,38296	-2,09050	-0,58844
			-3,594	1710,925	0,000	-1,33947	0,37274	-2,07055	-0,60839
Control intern	13,223	0,000	-7,873	2027	0,000	-3,82661	0,48604	-4,77980	-2,87341
			-7,598	1408,551	0,000	-3,82661	0,50366	-4,81461	-2,83860
Control extern	10,947	0,001	-2,834	2027	0,005	-1,17240	0,41369	-1,98371	-0,36109
			-2,906	1701,307	0,004	-1,17240	0,40345	-1,96372	-0,38109
Dominare	2,898	0,089	1,262	2027	0,207	0,21344	0,16918	-0,11834	0,54521
			1,274	1626,924	0,203	0,21344	0,16749	-0,11507	0,54195
Supunere	1,221	0,269	-4,365	2027	0,000	-1,17788	0,26987	-1,70713	-0,64864
			-4,372	1585,525	0,000	-1,17788	0,26942	-1,70635	-0,64942
Evitarea problemelor	0,404	0,525	0,933	2027	0,351	0,22699	0,24337	-0,25029	0,70427
			0,922	1523,237	0,356	0,22699	0,24609	-0,25572	0,70971

Concluzionând, menționăm că diferențele semnificative enumerate confirmă faptul că subiecții de gen masculin denotă un nivel mai înalt pentru neacceptarea de sine. Totodată, sunt demonstrate abilități mai înalte a adolescenților de gen feminin comparativ cu a celor de gen masculin de manifestare a adaptabilității psihosociale, mitomaniei, acceptării de sine, acceptării și neacceptării celorlalți, a disconfortului emoțional, controlului intern și extern, precum și a supunerii.

Bibliografie:

1. Crețu T. Psihologia vârstelor. Iași, Ed. „Polirom”, 2004.
2. Enăchescu C. Tratat de igienă mintală. Ed. a 2-a. Iași, Ed. „Polirom”, 2004.
3. Krāsiko V.G. Psihologia socială. Trad. V. Poleanu. București, Europress Group, 2007.
4. Фетискин Н., Козлов В. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. Москва, Изд-во Института Психотерапии, 2002.

ORIENTĂRI TEORETICO-EMPIRICE ÎN STUDIUL ATENȚIEI

Ana TARNOVSCHI
dr., lector univ.,
USM

Abstract: *Attention is a psychic function presents in any sector and at any moment of existence, having as its first role the self-regulation of the psychic activity of man. No cognitive process in the assimilation and processing of information from the internal and external environment would not be possible without the intense participation of attention, which is a psychic function indispensable to the whole process of knowledge.*

In the modern civilization and the new millennium, in which the global acceleration of the living environment takes place, in which the model of rapidity is dominant, the attention is overloaded. Thus, this process of filtering, of selection and of optimal choice is the key to a balanced and harmonious life.

În cursul evoluției istoriei, tema atenției este recurentă. O întâlnim în energia și puterea de acțiune la Aristotel, în filosofia empirică a lui Hume, apoi în cea senzualistă a lui Condillac, pentru care „atenția este în senzație” [6]. Studiile despre timp ale lui Husserl sunt importante și oferă în prezent teme de reflecție asupra relației dintre fenomenologie și datele moderne despre atenție, în timp ce pentru Bergson atenția este o temă fundamentală și constituie un pivot al conștiinței și al vieții. Psihologul american Williams James, considerat un precursor în domeniu, definește atenția ca luarea în posesie de către minte, sub o formă vie și clară, a

unui obiect sau curent de gândire dintre toate cele care par să se prezinte simultan; focalizarea și concentrarea conștiinței ținând de esența ei, aceasta implicând retragerea dinspre anumite lucruri pentru a trata altele în mod eficace. Atenția poate fi văzută, într-adevăr, ca pe o capacitate de adunare a ideilor. Totodată, W. James stabilește distincții între o atenție pasivă, reflexă, involuntară, fără efort și o atenție activă, voluntară, cu efort. El propune, de asemenea, anumite funcții ale atenției, care constau în a ne face să percepem, să concepem, să înțelegem și să ne amintim mai bine. Astfel, psihologia experimentală pune primele baze în studiul atenției, prin studierea timpului de reacție, durată măsurată între un semnal dat și răspunsul la acest semnal. În prima jumătate a secolului XX, aceste studii au fost foarte abundente. Apoi, începând din anii cincizeci, se succed tot mai multe și mai multe abordări. La fel și psihanaliza, încă de la începuturile ei, arată un interes pentru atenție: „atenția flotantă” este o stare de spirit descrisă de Freud pentru a desemna atitudinea de disponibilitate a psihanalistului față de ceea ce poate fi un subiect de interes, în special elementele inconștiente care trebuie detectate în discursul pacientului [5].

Contextul social s-a schimbat profund. Modul de a observa, de a acționa, de a gândi s-a modificat datorită apariției noilor instrumente de înțelegere și învățare. Multiplicarea acestor instrumente a favorizat intensificarea comunicațiilor, amplificate și mai mult de folosirea telefoanelor mobile și a Internetului. În cadrul civilizației moderne și a noului mileniu, modelul rapidității este dominant, influențând considerabil atenția. Însă, nici-un proces cognitiv în asimilarea și prelucrarea informațiilor provenite din mediul intern și extern nu ar fi posibil fără participarea intensă a atenției, care este o funcție psihică indispensabilă întregului proces de cunoaștere, deoarece fără participarea ei nu este posibilă activitatea selectivă a psihicului, aspecte de care se leagă atât claritatea percepțiilor, cât și fixarea lor în memorie.

Așadar, atenția este o funcție psihică prezentă în orice sector și în orice moment al existenței, având ca prim rol autoreglarea activității psihice a omului. În procesul formării imaginilor obiectelor și fenomenelor reale intervine gândirea, care, prelucrându-le și șlefuiindu-le, realizează înțelegerea lor conștientă. În acest proces complex de transformare a excitației în elemente de conștiință intervine în permanență atenția, care orientează și concentrează activitatea psihică spre un anumit grup limitat de obiecte și fenomene în scopul de a asigura condițiile de claritate a grupului de imagini percepute, precum și delimitarea lor netă de câmpul perceptiv. Atenția face parte din categoria fenomenelor psihice care susțin energetic activitatea. Ea este o funcție prin care se modulează tonusul nervos, necesar pentru desfășurarea celorlalte procese și structuri psihice [4].

Atenția este procesul psihofiziologic care constă în orientarea și concentrarea selectivă a activității psihice asupra unor stimuli sau sarcini, în vederea obținerii unei percepții optime, rezolvării adecvate a sarcinilor, a situațiilor-problemă și adaptării comportamentului senzorio-motor, cognitiv și afectiv la mobilitatea condițiilor externe și la dinamica motivelor și scopurilor persoanei. Atenția apare ca o condiție primară, de fond, pentru desfășurarea proceselor de

cunoaștere, a celor de autoanaliză și autoevaluare, precum și a comportamentelor motorii. Atenția nu dispune de un conținut reflectoriu propriu, de un conținut informațional specific, ea asigură declanșarea, menținerea și optimizarea proceselor psihice cognitive. Declanșarea atenției focalizate este concomitentă cu declanșarea de către un obiect-stimul a percepției, sau prin reglare voluntară – a reprezentării, a memorării reactualizării, gândirii, imaginației, praxiilor etc. Deci, se poate spune că atenția este un nod-relev al vieții și activității psihice. Popescu-Neveanu P. definește atenția drept fenomen psihic de activare selectivă, concentrare și orientare a energiei psihonervoase în vederea desfășurării optime a activității, în special a proceselor senzoriale și cognitive [2; 4].

Ea modulează tonusul nervos, necesar pentru desfășurarea celorlalte procese și structuri psihice. Prezența ei asigură o bună receptare senzorială și perceptivă a stimulilor, înțelegerea mai profundă a ideilor, o memorare mai trainică și mai fidelă, selectarea și exersarea mai adecvată a priceperilor și deprinderilor etc. Lipsa atenției sau atenția slabă, duc la omisiuni în receptarea stimulilor, la erori în reacțiile de răspuns, la confuzii în descifrarea sensurilor, la utilizarea greșită a instrumentelor etc. Nu trebuie să înțelegem atenția ca pe o dispunere statică a energiei psihonervoase, care se instalează la un moment dat și rămâne invariabilă. Ea presupune dinamicitate, desfășurare în timp, organizare și structurare de mecanisme neurofuncționale. Atenția implică alte două stări neurofuncționale, și anume: cea *de veghe* și cea *de vigilență*.

Starea de veghe este opusă celei de somn și se caracterizează prin faptul că scoarța cerebrală este activată difuz, iar omul realizează o contemplare generală sau așteptare pasivă. Pe acest fond se instalează apoi *starea de vigilență*, care presupune explorarea generală a mediului, așteptare și căutare a ceva încă nedefinit. Ea nu are o orientare anume, nu se oprește asupra a ceva, ci explorează orice.

Pe lângă starea de veghe și starea de vigilență, atenția mai are și câteva caracteristici proprii. În primul rând, este orientată spre ceva anume, are un obiect care poate fi un stimul exterior, de exemplu: un sunet, o lumină, un tablou etc., sau unul interior, cum ar fi o idee, o dorință, o amintire etc. Direcționarea spre un obiect sau un fenomen se face, de cele mai multe ori, în legătură cu o sarcină pe care omul o are de îndeplinit și, întotdeauna, ceea ce are legătură cu aceasta atrage atenția.

Totodată, atenția este selectivă, adică orientarea este spre anumiți stimuli care sunt în centrul ei, iar spre alții se manifestă puțină atenție sau chiar lipsa ei totală.

Apoi, atenția presupune o concentrare optimă a energiei psihonervoase spre ceea ce este obiectul ei și, deci, se află în câmpul focalizării și este bine și clar reflectat, în timp ce ceea ce corespunde zonei periferice este mai vag receptat și interpretat. Această concentrare optimă este concomitentă cu inhibarea relativă a altor zone corticale și cu limitarea acțiunii stimulilor colaterali. Mecanismele corticale ale focalizării și orientării energiei psihonervoase pot fi mai simple sau mai complexe. Dacă un obiect prezintă interes pentru o persoană, răspunde nevoilor și trebuințelor acesteia și generează trăiri afective pozitive, aceste stări motivațional-afective vor stimula, orienta și regla atenția

și o vor menține cu ușurință un timp îndelungat. De aceea, spunem că ceea ce interesează ne stârnește atenția. În formele mai complexe ale atenției intervin mecanisme voluntare de activare și organizare, în acest caz fiind implicați deosebit de mult lobiile frontali și mecanismele verbale. Prin urmare, fenomenele de atenție presupun reglări și autoreglări de diferite niveluri [1; 4; 6]

În cadrul sistemului psihic uman, atenția este mecanismul cel mai intim legat de funcționarea celorlalte procese și funcții psihice. Ea nu are un conținut informațional propriu, cum este cazul percepției, memoriei sau gândirii și nici o existență independentă de acestea, ci dimpotrivă, manifestarea ei este intrinsec dependentă de derularea proceselor cognitive, cărora le dă un maximum de eficiență: în prezența atenției, recepția senzorială este mai curată și mai rapidă, percepția devine mai completă și mai clară, memoria este mai trainică și mai fidelă, înțelegerea semnificațiilor mai profundă, procesul rezolutiv este mai eficient, iar deprinderile mai adecvat selectate și aplicate. La modul global, succesul într-o activitate este dat, în mare măsură, de prezența și calitatea atenției, ea fiind un adevărat „nod-relev” al vieții psihice [2; 6].

Dintre funcțiile ce-i revin atenției în activitatea umană, cele mai importante sunt următoarele, citate de M. Golu [1]:

- funcția de explorare și baleiaj a câmpului perceptiv extern, proces implicat în orientare și selecție;
- funcția de explorare și scanare a repertoriului memoriei de lungă durată, specifică etapei intermediare, interne a fluxului de prelucrări informaționale, finalizată cu activarea selectivă a informațiilor utile în situația dată;
- funcția de filtrare-selecție a datelor cu potențial motivațional-adaptativ și ignorare-blocare a celor irelevante;
- funcția de accentuare a contrastelor în vederea unei concentrări mai profunde;
- funcția de orientare-direcționare, ce servește la elaborarea montajelor interne adecvate desfășurării proceselor și acțiunilor „comandate”;
- funcția de potențare, de regenerare a efortului neuropsihic necesar pe toată durata activității;
- funcția de avertizare și alertare, ce se concretizează în momentele de accentuare a vigilenței, prudenței, discernământului în situații imprevizibile sau critice.

Atenția oamenilor se diferențiază în baza unor însușiri, în funcție de structura activităților desfășurate predominant, de experiența personală, de structurile motivaționale etc., valorificându-se potențialitățile înnăscute, specifice acestui proces psihofiziologic.

a) *Volumul atenției*, sau câmpul de comprehensiune al atenției, se exprimă prin numărul de elemente sau unități informaționale (litere, silabe, cuvinte, cifre, figuri geometrice etc.), înregistrate de subiect relativ simultan.

b) *Concentrarea atenției* este o trăsătură a atenției selective, focalizate. Ca urmare a direcționării selective a activității exploratorii a persoanei, susținută de factorii motivaționali și afectivi, în explicarea concentrării atenției, sub

unghi fiziologic, intră în funcție principiul dominantei și al inducției pozitive. Concentrarea profundă asupra unui obiect, fenomen sau proces, asupra unei acțiuni etc., se datorează focalizării atenției paralel cu reducerea volumului acesteia și cu crearea unei stări de „neatenție” față de alte elemente ale câmpului perceptiv, ale activității psihomotorii și, în general, ale activității cognitive.

c) *Stabilitatea atenției* relevă durata menținerii neîntrerupte și intensive a focalizării acesteia, ceea ce permite orientarea și concentrarea optimă a activității psihice în raport cu exigentele unor sarcini. Educarea stabilității atenției prezintă un interes practic deosebit, deoarece această însușire a atenției focalizate este o condiție a reușitei în toate activitățile umane, mai ales în cele care implică detectarea și supravegherea unor semnale sau în sarcinile de muncă efectuate în condiții de monotonie.

d) *Mobilitatea atenției* se evaluează în raport cu capacitatea subiectului de a realiza deplasări ale focalizării acestui proces psihofiziologic, realizate intenționat, în intervale scurte de timp, în raport cu solicitările unor sarcini. Durata necesară pentru deplasarea atenției este de minimum 1/6 secunde. Mobilitatea atenției este determinată de capacitatea de readaptare a sistemului selectiv, respectiv a „filtrului”, la un nou canal de timp.

e) *Distributivitatea atenției* vizează vechea întrebare privind posibilitatea sau imposibilitatea efectuării simultane a două acțiuni sau activități diferite. Deși focalizarea atenției și concentrarea selectivă nu se pot distribui spre două activități diferite, totuși unele activități se pot efectua în același timp, dacă: (1) una dintre ele solicită atenția concentrată, cealaltă fiind automatizată; (2) atenția se comută rapid de la o acțiune la alta, fiind favorizate persoanele cu o mobilitate optimă a atenției; (3) diferite acțiuni sunt integrate într-o activitate complexă. Deci, distributivitatea atenției se caracterizează prin numărul de acțiuni sau de activități pe care o persoană le poate efectua simultan, fără ca una să interfereze prea mult cu cealaltă.

În ansamblu, însușirile atenției au note particulare și, uneori, tendințe contrarii, dar în general complementare, fiind luate în considerație în definirea profilului psihologic al unei persoane.

Nideffer [3] consideră că orice individ posedă un stil atențional preferat, însă diferite situații solicită stiluri atenționale diferite, ca o condiție pentru atingerea unor performanțe superioare. Altfel spus, eficiența fiecăruia într-o anumită sarcină va depinde și de măsura în care stilul său atențional este unul potrivit sarcinii respective.

Indiferent de domeniul în care se activează, capacitatea de alegere conștientă, și de concentrare asupra propriilor interese, este factorul care duce spre succes.

Suportul energetic al activității este asigurat de un ansamblu motivațional – trebuințe, intenții, aspirații, idealuri și convingeri; într-un astfel de cadru intervin procesele psihice de autocontrol și de autoreglare în raport direct cu specificul și nivelul solicitărilor. Dezvoltarea atenției, a calităților acesteia – concentrare, stabilitate, volum și distribuție – reprezintă una dintre finalitățile formării intelectuale, dezvoltate de educație.

Atenția are un rol vital și complex în asigurarea succesului la învățatură în funcție de potențialul fizic și psihic al copilului, pe de o parte, și depășirea eșecului școlar, pe de altă parte, constituie obiective educaționale de mare complexitate. Atenția asociată cu motivația în activitatea școlară favorizează consolidarea dezvoltării proceselor cognitive și a abilităților practice ca cititul, scrierea, socotitul etc.

În cazul școlarului mic, eficiența actului de învățare depinde nu numai de capacitatea de asimilare a cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor, dar și de anumite trăsături de personalitate, în particular de spiritul de observație, de facultatea de a se concentra, de a fi atent. S-a constatat că atenția este un act adaptativ, ce poate fi dezvoltat prin învățare, în fixarea ei un rol esențial avându-l stările afective. De asemenea, au fost relevate valențele incontestabile ale interesului – tendința de a da atenție unor obiecte, persoane sau situații de care suntem atrași și în care găsim satisfacții. Un act de cunoaștere va fi eficient doar dacă va fi focalizat și valorificat interesul elevului, îi va fi „cucerită” atenția [3;5]. Din punctul de vedere al desfășurării și organizării procesului didactic, importante sunt condițiile externe și interne care favorizează concentrarea involuntară a atenției. Atenția trebuie exersată permanent în cadrul activităților instructiv-educative. Dacă un fapt, o idee, un stimul verbal prezintă interes pentru o persoană, generează trăiri afective, aceste stări motivațional-afective vor orienta și susține atenția cu ușurință și pe perioade lungi de timp.

Concluzionând, am putea spune că problema zilelor noastre constă în faptul că avem extrem de multe variante de ales, că suntem bombardați din toate părțile cu prea mulți stimuli, și că am redus mult capacitatea de a selecta dintre ei pe cei utili. Dezvoltarea industriei informaționale favorizează supraproducția de cărți și reviste pentru copii și adolescenți, de rețele de socializare, de programe și jocuri video. Deci, atenția este extrem de solicitată, dar, totodată, avem și o gamă extrem de largă de opțiuni, acest proces de filtrare, de selecție, de alegere optimă fiind cheia unei vieți armonioase. Toate aceste aspecte constituie direcții ulterioare de cercetare.

Bibliografie:

1. Golu M. Bazele psihologiei generale. București, Editura Universitară, 2002.
2. Popescu-Neveanu P., Zlate M., Crețu T. Psihologie: Manual pentru clasa a X-a, școli normale și lecee. București, Editura Didactică și Pedagogică, 1990.
3. Scaffer H. Rudolph, Introducere în psihologia copilului. Cluj-Napoca, Ed. ASCR, 2010.
4. Tarnovschi A., Racu J. Psihologia proceselor cognitive: note de curs. Chișinău, CEP USM, 2017.
5. Thomas J., Vaz-Cerniglia C., Willems G. Tulburările de atenție la copii. Iași, Ed. „Polirom”, 2011.
6. Zlate M. Fundamentele psihologiei. Iași, Ed. „Polirom”, 2017.

NIVELUL OPTIMISMULUI ÎN CONTEXTUL POTENȚIALULUI PERSONAL AL PACIENȚILOR CU ACCIDENT VASCULAR CEREBRAL

Nicolae BUCUN

dr. hab., prof. univ.,
Institutul de Științe ale Educației;

Aurelia GLAVAN

dr., conf. univ.,
Universitatea de Stat din Tiraspol

Abstract: *The rehabilitation of people after a cerebrovascular accident (stroke) involves a complex, biopsychosocial approach. The study aimed to highlight the personal resources, mainly optimism in these subjects. The data can be used to understand the psychosocial state and develop specific psychological intervention programs, contributing to the inclusion and optimal functioning of this category of people in society.*

Introducere

Literatura de specialitate, prin rezultatele studiilor descrise, demonstrează influența reală a optimismului, sau a pesimismului, asupra succesului persoanei în diferite domenii. Optimismul reprezintă o sursă de rezervă a personalității, care împreună cu alte constructe ale potențialului personalității (viabilitate, vitalitate subiectivă, autoeficiență și conștientizare a vieții), determină calitatea și succesul adaptării, socializării și, bineînțeles, al reabilitării, în cazul persoanelor post accident vascular cerebral.

Analiza literaturii de specialitate a relevat următoarele abordări pentru înțelegerea optimismului, în calitate de: strategie de corectare a incompetenței autoinduse, urmare a unei stări de flux, fundament în tendința de a menține pacea și viața (A. Șveitser), capacitatea de evaluare a propriei eficacități [6], mod de a depăși starea de depresie (A. Beck). Psihologii ruși au conturat câteva domenii de cercetare a optimismului: în contextul optimismului și bunăstării psihologice [9], în direcția cercetării incompetenței induse și personale [6], sub aspectul motivației de realizare [11], în contextul optimismului dispozițional [7; 10], optimismul în calitate de componentă a potențialului personal [10].

Conceptului de optimism a fost cercetat de către psihologii români și moldoveni N. Bucun, I. Holdevich, I. Mitrofan, C. Platon, V. Ketrar, S. Vîrtosu, care au studiat varii aspecte ale acestui fenomen, în special cea ce privește diverse strategii de depășire a stărilor depresive, ca instrument de realizare a succesului, din punctul de vedere al stilului atributiv [1; 2; 3; 4; 8].

Autorii conceptului *optimismului dispozițional* au studiat optimismul și pesimismul în raport cu starea fizică a persoanei. Referindu-ne la cele descrise, putem afirma că optimismul dispozițional, privit ca o caracteristică a persona-

lității, reprezintă așteptările pozitive ale persoanei de la viitor. Deci, optimismul îl ajută pe individ prin faptul că se înlocuiește sentimentul de neajutorare cu unul de control, optimismul sprijină sistemul imunitar.

Subliniem necesitatea pentru cercetarea conceptelor de *optimism și pesimism* la bolnavii cu accident vascular cerebral pentru că indică atitudinea unei persoane față de condițiile existente ale propriei vieți, atât la nivel emoțional, cât și la nivel de înțelegere. Aceste viziuni reflectă trăirile afective, viziunile, așteptările cu privire la anumite situații sau la viitor. Deși realizările cercetătorilor care au studiat fenomenul optimismului sunt consistente și valoroase, constatăm totuși, că până la ora actuală există o lacună semnificativă în stilul optimismului, deoarece a fost studiat pe baza anumitor caracteristici de personalitate, precum și din punctul de vedere al atribuțiilor utilizate.

Ne-am propus să cercetăm nivelul optimismului în contextul potențialului personal al pacienților cu accident vascular cerebral. Astfel, relevanța acestui subiect este determinată de necesitatea stringentă de a forma un stil de atribuire optimist, în vederea depășirii și anihilării dispozițiilor negative prezente la persoane post AVC. Manifestarea acestui fenomen la persoane cu AVC este bine observat prin complicațiile întâlnite frecvent (depresia, anxietatea, demotivarea, lipsa voinței etc.). Nu am întâlnit în literatură cercetări cu scopul investigației stării de optimism la pacienții cu AVC, însă literatura de specialitate, prin rezultatele studiilor descrise, demonstrează influența reală a optimismului, sau a pesimismului, asupra succesului persoanei în proces de reabilitare după o boală.

Prin *observații clinice*, putem face o caracteristică succintă a bolnavilor post AVC: personalitățile pesimiste sunt mai emoționale, anxioase și pasive, iar în cazul apariției unor situații problematice, sunt dispuse să declanșeze metode destructive de apărare, cum ar fi evitarea sau negarea. Optimiștii – tind spre acțiune, sunt activi, dispuși către rezultate și depun efort maxim pentru atingerea scopurilor propuse. Nivelul optimismului influențează și este legat direct de așa caracteristici de personalitate, precum: autoaprecierea ridicată, starea de bine psihologic, capacitatea de autoreglare efectivă, utilizarea strategiilor constructive pentru depășirea și rezolvarea de probleme, nivel scăzut de depresie, anxietate și nevrotism.

În continuare vom identifica nivelurile și factorii de dezvoltare a optimismului la persoane cu accident vascular cerebral (AVC). Ne-am bazat în cercetarea realizată pe teoria optimismului dispozițional [5; 6; 7]. Concepțiile susțin ideea că optimismul este încrederea în viitor prin așteptări pozitive față de realizările de viitor. Așteptările pozitive sunt caracteristice persoanelor optimiste, iar cele pesimiste sunt cu așteptări negative. Optimistul este încrezut că toate cauzele situațiilor grele sunt sub permanent control. Pesimistul nu poate influența situațiile negative, fiind încrezut că nu le poate rezolva, pentru că sunt provocate din exterior.

Lotul experimental a constituit un număr de 84 persoane, dintre care 42 persoane cu AVC constituit și 42 persoane – fără AVC (grup control), divizate în patru grupuri a câte 21 persoane, selectate după criteriile de vârstă (30-59 ani și

59-75 ani). La cercetarea particularităților psihologice a fost implicat grupul de control în care au participat cadre medicale, cadre didactice din instituții superioare de învățământ, identice cu statutul socio-demografic al persoanelor cu AVC, implicate în experiment. Cercetarea s-a realizat conform programului de reabilitare, care oferă o mare însemnătate personalității în executarea acestui proces. Luând în considerație actualitatea și rolul resurselor personale în adaptarea, socializarea, reabilitarea pacienților cu AVC, am propus pentru cercetare: *Resursele personale de rezistență (optimismul dispozițional, orientarea privind sensul vieții)*. Pentru evaluarea resurselor personale de rezistență am aplicat *Testul orientării privind sensul vieții*, modificat de D.A. Leontiev și *Testul optimismului dispozițional*, elaborat de M. Scheier, C. Carver, adaptat de către T.O. Gordeeva, O.A. Siciov, E.N. Osin.

În concordanță cu *scopul propus* – evidențierea resurselor personale ale persoanelor post AVC, a fost lansată următoarea *ipoteză*: resursele personale joacă un rol-cheie în dezvoltarea reabilitării post AVC, astfel de resurse precum nivelul înalt de *optimism, viabilitate, vitalitate subiectivă, autoeficiență și conștientizare a vieții*.

În cercetare, paralel cu *Testul orientării privind sensul vieții* am aplicat și *Testul optimismului dispozițional* (TOD), care determină starea resurselor de rezistență. Testul (TOD) măsoară optimismul ca caracteristică a personalității exprimată în așteptări pozitive și atitudini față de viitor. În cercetarea noastră am folosit modelul de calcul O.A. Siciov și E.N. Osin, separat calculând testului optimismului dispozițional, indicele pe scala pozitivă (TOD pozitiv) și pe scală negativă (TOD negativ), dar și indicele general al optimismului dispozițional.

Rezultate și discuții

Schimbările psihologice impun diferite configurații ale sferei personale. Am observat că mulți dintre subiecții incluși în experiment, caracterizează viața ca fiind *plictisitoare* (dintre cei cu AVC: cu vârste 39-50 de ani – 49%; cu vârste 59-75 de ani – 63,8%; din grupul de control: cu vârste cuprinse 39-50 de ani – 89,6%; cu vârste 59-75 de ani – 38,9%) (Tabelul 1).

Tabelul 1. Caracterizează viața ca „fiind plictisitoare”

Subiecți	Vârsta	%
Post AVC	39-59 ani	49%
Post AVC	59-75 ani	63,8%
Control	39-59 ani	89,6%
Control	59-75 ani	38,9%

Din valorile prezentate, rezultă că persoanele post AVC se orientează mai mult la prezent, la statutul de pacient cu o tragedie mare în viață lui personală. În starea post AVC mulți pacienți nu au un scop al vieții, fiind lipsiți de planuri de viitor. Dintre cei intervievați, 34,3% persoane post AVC cu vârste 39-59 ani, au planuri de viitor, doresc să se întoarcă în societate, la proiectele pe care le

realizau. Un procent mai mic de persoane cu planuri de viitor am selectat în grupul de vârstă 59-75 de ani, corespunzător 19,6%. În grupurile de control, procentul celor care au planuri de viitor a fost de 74,8% la cei cu vârste între 39-59 de ani și corespunzător – 70,09%, la cei de vârste 59-75 de ani.

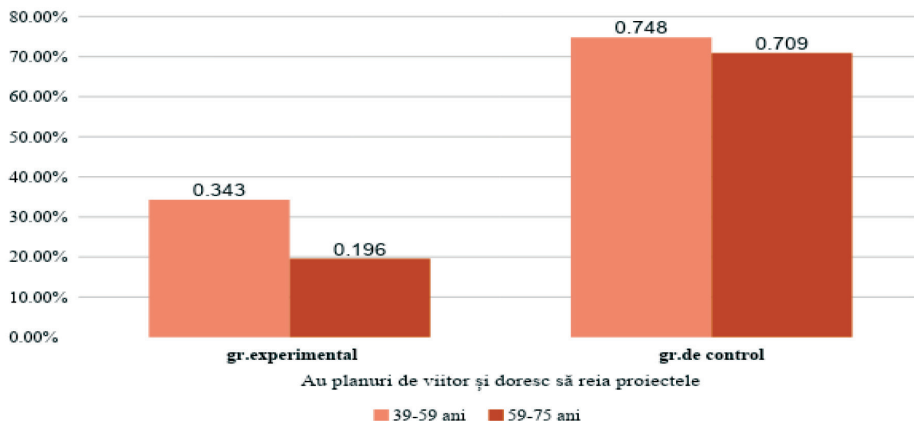


Fig. 1. Distribuția rezultatelor privind subiecții cu AVC în dependență de vârstă

Cu regret, persoanele post AVC, își pierd speranța schimbărilor pozitive în viitor și nu mai văd rezervele, care pot fi orientate în această luptă. Rezultatele ne demonstrează necesitatea de a organiza terapii psihologice orientate spre dezvoltarea formării unui sens pozitiv de viață. Un număr mic de persoane post AVC pot determina scopul vieții lor.

După aplicarea *Scalei de optimism* am observat că rezultatele se aranjează pe așa direcții: conține așteptări pozitive și așteptări negative.

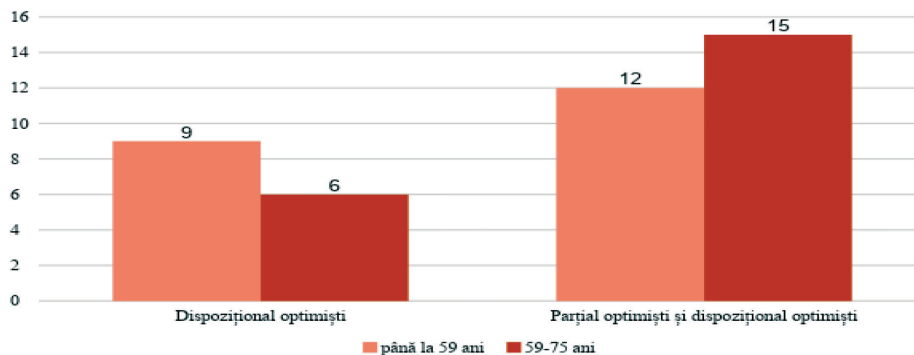


Fig. 2. Repartizarea respondenților după raportul optimismului dispozițional la gr. experimental

Din Figura 2 observăm că respondenții cu vârste până la 59 ani cu AVC s-au repartizat dispozițional optimiști – 9; parțial optimiști și dispozițional pesimiști

– 12. Rezultatele acumulate de la respondenții cu vârste 59-75 ani, demonstrează că optimismul dispozițional este caracteristic pentru 6 persoane cu AVC, iar pesimismul dispozițional – la 15 persoane post AVC. În așa fel, este bine determinată tendința pesimismului dispozițional la grupurile cu AVC, indiferent de vârstă lor.

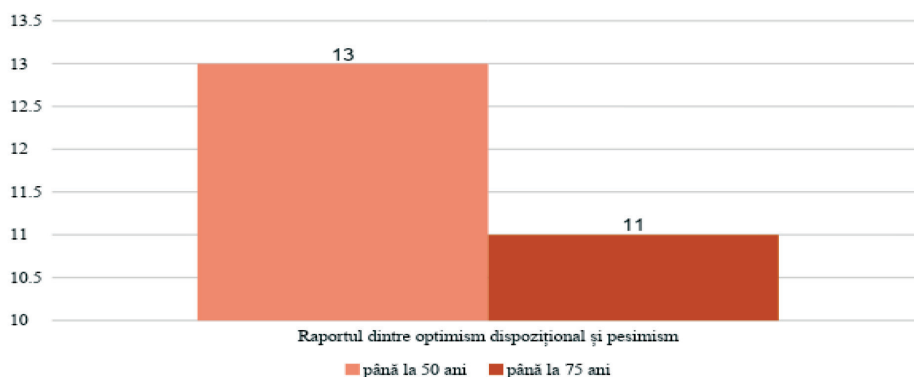


Fig. 3. Repartizarea respondenților după raportul optimismului dispozițional la gr. de control

Între respondenții de control (fără AVC), raportul dintre optimismul dispozițional și pesimismul dispozițional este mai mult orientat spre așteptări pozitive. Așteptări pozitive sunt caracteristice pentru un număr de 13 persoane cu vârste până la 50 ani și la 11 persoane cu vârste până la 75 ani. La majoritatea subiecților (18) din grupul de control s-a atestat un nivel moderat al optimismului.

Subiecții cercetați cu AVC, drept răspuns la incidentele negative, se îngrijorează mai mult, devin descurajați chiar și atunci când apar evenimente pozitive, de asemenea, se confruntă cu teama de a le rata sau că acest lucru nu se va întâmpla. Ei se așteaptă deseori la lucruri rele în viitor, dar în general, speranța pentru ceva mai bun este la vârsta adultă până la 59 ani. Nu au fost identificate diferențe între optimismul femeilor și bărbaților.

Optimismul trebuie văzut drept o posibilitate de a găsi părțile pozitive a celor întâmplare, chiar și în cazul unor evenimente negative. După cum vedem, aproape la două treimi (2/3) dintre respondenții noștri, predomină așteptări negative. Aceasta poate fi explicat prin faptul, că ei aleg strategia „tristeții anticipate”, conform L.I. Anțiferova, care constă în evidențierea direcționată a laturilor negative a evenimentelor și dezvoltării lor potențiale, cu scopul, de a nu se simți deceționați în caz că situația va lua o altă turnură. Se poate spune, că ei se conduc de principiul – „speră la mai bine dar așteaptă mai rău”, care într-un fel îi ajută să fie pregătiți către orice situații imprevizibile.

Concluzii

Prezentul studiu este parte componentă a unei serii de studii referitoare la profilul psihologic al persoanei post AVC cu scopul posibilităților de optimizare a procesului de reabilitare a persoanelor cu accident vascular cerebral. În urma investigației au fost stabilite niveluri joase de păstrate a resurselor personale de rezistență și reglare.

Rezultatele confirmă că resursele personale reprezintă o entitate sistemică, ce include un complex de constructe cognitive, emoționale și comportamentele, ce determină comportamentul adaptiv în situații de boală cronică și actualizarea capacităților personalității în realizarea scopurilor propuse de reabilitare psihosocială, contribuind astfel la funcționarea sa optimă.

Am determinat că resursele personale, în special optimismul, joacă un rol important în păstrarea speranței în viitorul vieții, scopurilor propriei vieți, gândind într-o manieră pozitivă, demonstrând totodată o creștere a nivelului de autoeficiență și a vitalității subiective post AVC.

Rezultatele cercetării demonstrează că grupurile de control se diferențiază de cei cu AVC printr-un nivel înalt al conștientizării vieții și optimismului.

Toate aceste rezultate demonstrează necesitatea dezvoltării resurselor personale conform unui program formativ pentru pacienți, care să permită persoanelor post AVC să conștientizeze că de ei depinde foarte mult succesul comun al reabilitării eficiente.

Bibliografie:

1. Bucun N., Anțîbor L. Relațiile interpersonale ca dimensiune psihologică a calității vieții. In: *Univers Pedagogic*, 2013, Nr. 2, pp. 21-32.
2. Holdevici I. *Tratat de psihoterapie cognitiv-comportamentală*. București, Ed. „Trei”, 2011.
3. Mitrofan I. *Psihoterapie: (reper teoretice, metodologice și aplicative)*. București, Ed. SPER, 2008.
4. Platon C., Chetrari V. Stima de sine: delimitări conceptuale. In: *Materialele conf. șt. intern. „Învățămîntul postmodern între eficiență și funcționalitate”* (15 noiembrie 2013). Chisinau, CEP USM, 2014, pp. 407-410.
5. Peterson C., Semmel A., Von Baeyer C. et al. Distinguishing optimism from pessimism in older adults: Is it more important to be optimistic or not to be pessimistic? In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 1997, no. 73(6), pp. 1345-1353.
6. Scheier M., Carver C. Effects of optimism on psychological and physical well-being: theoretical overview and empirical update. *Cognitive Therapy and Research*, 1992, no. 16(2), pp. 201-228.
7. Seligman M., Abramson L., Semmel A., Von Baeyer C. Depressive attributional style. *Journal of Abnormal Psychology*. 1979. V. 88, pp. 242-247.
8. Выртосу С., Гингуляк В. Особенности проявления оптимизма и жизнестойкости у студентов. *Studia universitatis moldaviae, Seria „Științe ale educației”*, 2017, nr. 5 (105), pp. 188-193

9. Гордеева, Т.О., Осин Е.Н., Шевяхова В.Ю. Диагностика оптимизма как стиля объяснения успехов и неудач. Опросник СТОУН. Москва, «Смысл», 2009.
10. Леонтьев Д.А. et al. Личностный потенциал. Структура и диагностика. Москва, «Смысл», 2011.
11. Магомедова Н.Т., Далгатова М.М. Каузальная атрибуция и индивидуально-психологические особенности личности. Ярославский психологический вестник, 2005, No. 16. с. 76-81.

POLITICI ȘI PROVOCĂRI ACTUALE PRIVIND ACTIVITATEA PSIHOLOGULUI ȘCOLAR (experiențe slovace)

Natalia COJOCARU

dr., conf. univ.,

Universitatea de Stat din Moldova

Abstract: *The new social and educational transformations in Slovakia in recent decades (European policies on children's rights and mental health, reforms in school legislation and the education system, increasing pathological phenomena in schools etc.) have led to changes in the work of school psychologists, implicitly in the training system of specialists in the field. The development of school psychology in Slovakia took place mainly after 1990, with the „velvet revolution” and the separation of the two countries – the Czech Republic and Slovakia. Until this date, the psychological assistance was coordinated by regulations developed by the former Czechoslovak government. In this context, we propose an analysis of the Slovak experience on the most essential reforms and policies that have contributed to the development of the field of educational psychology, including the challenges that school psychologists in Slovakia face at the present stage.*

Preambul

Noile transformări sociale și educaționale din Slovacia din ultimele decenii (politicile europene privind drepturile și sănătatea mentală a copiilor, reforme în legislația școlară, creșterea fenomenelor patologice în școală ș.a.) au determinat schimbări și în activitatea psihologului școlar, implicit în sistemul de formare a specialiștilor din acest domeniu. Dezvoltarea domeniului psihologiei școlare în Slovacia s-a produs mai cu seamă după 1990, odată cu „revoluția de catifea” și separarea celor două țări – Cehia și Slovacia, până la această dată asistența psihologică fiind coordonată prin actele normative elaborate de guvernul socialist din Cehoslovacia. În acest context, propunem o analiză a experienței slovace privind cele mai esențiale reforme și politici care au contribuit la dezvoltarea domeniului psihologiei educaționale, inclusiv provocările cu care se confruntă psihologii școlari din Slovacia la etapa actuală.

Câteva repere din perioada de până la 1990

Psihologia în Cehoslovacia, ca și în toate țările foste socialiste, mult timp a fost considerată o „disciplină dușmănoasă” (A. Furman) [2]. Totuși, după cum remarcă A. Furman, prin anii '60 ai secolului trecut au fost fondate *Centre Psihopedagogice de Ghidare în Carieră*, care ofereau servicii de consiliere și testare, uneori chiar de psihoterapie și intervenție. În afară de aceste centre, psihologii mai puteau activa în școli speciale sau vocaționale, care permiteau angajarea și a altor specialiști, nu doar a cadrelor didactice. Prin urmare, la acea vreme, psihologia era în afara școlii (*Tabelul 1*).

Tabelul 1. *Etapele constituirii psihologiei școlare în Slovacia (preluat după Furman, 1999)*

Periodă	Slovacia	Cehia
Începutul anilor '50	Știința psihologică nu era binevenită, fiind considerată o știință „dușmănoasă”	
Sfârșitul anilor '50	Se creează primele centre (clinici) psihologice în câteva mari orașe (Bratislava, Kosice)	
Mijlocul anilor '60	Specialiști din cadrul acestor centre realizează primele studii experimentale în școli	
1968	„Primăvara de la Praga”	
Anii '70	Represiuni, ocuparea Cehoslovaciei de către trupele sovietice Societatea Psihologilor Slovaci întreprinde încercări de a introduce funcția de „psiholog școlar” în instituțiile educaționale	
Sfârșitul anilor '70	Discuții privind faptul dacă psihologii școlari trebuie să ofere doar servicii psihologice sau și activități de predare Centrele (clinicile) psihologice sunt redenumite în Centre Psihopedagogice de Ghidare	În Cehia, nu era conturată o idee foarte clară printre psihologii cehi privind domeniul psihologiei școlare
Anii '70 -'80	Centre psihopedagogice de ghidare sunt deschise în majoritatea orașelor din Cehoslovacia ¹	
1986	Apare lucrarea lui J. Hvozdk „Fundamentele psihologiei școlare” – prima monografie de acest gen din Europa Centrală	
Mijlocul anilor '80	La Universitatea din Bratislava se formează psihologi școlari (5 sau 4 ani de formare universitară), fără a avea calificarea de profesor de psihologie – cu specializarea „psihologie și consiliere educațională”	
Sfârșitul anilor '80 – începutul anilor '90	Ministerul Educației din Slovacia face noi demersuri de a introduce funcția de psiholog școlar în școlile care au mai mult de 500 de elevi	

Deși psihologii ofereau servicii și pentru mediul educațional și chiar dacă mai mulți psihologi importanți din acea perioadă (Jurco, Dvoric, Hvodzic ș.a.) au făcut de demersuri pentru a oficializa statutul psihologiei școlare, aceste de-

mersuri nu s-au soldat cu succes (A. Furman) [2]. Abia în 1965, la Universitatea Comenius din Bratislava, se creează primul Departament de Psihologie Educațională. Misiunea acestui departament era de a pregăti psihologi pentru instituțiile educaționale, iar primii studenți care doreau să devină psihologi școlari au fost înmatriculați în cadrul Facultății de Arte de la această universitate în a.a. 1967-1968 [6]. Tot în același an, în cadrul Universității Comenius, a fost deschis și un centru metodic de psihologie educațională, care avea scopul de a coordona activitatea psihologilor școlari [*ibidem*]. În Bratislava, mai funcționa și un *Institut de Psihologie și Psihopatologie a Copilului*, supraviețuind cu dificultate în condițiile regimului socialist și care se ocupa de studiul factorilor ce determină comportamentul prosocial, psihopatologiile la copii și adolescenți, ocupațiile tinerilor în societatea de atunci ș.a. (J. Brožec și J. Hoscovec) [1]. În 1990, Ministerul Educației din Slovacia întreprinde o serie de acțiuni menite să reglementeze poziția de „psiholog școlar” în instituțiile educaționale din țară.

Dezvoltarea domeniului după 1990

Odată cu schimbările din 1989, apar noi oportunități pentru dezvoltarea domeniului psihologiei educaționale. Astfel, după 1990, s-au produs câteva evenimente importante care au contribuit la acest fapt (*v. Gajdosova, 2014*):

- 1) 1990 – se creează Asociația de Psihologie Școlară care aderă la ISPA (*International School Psychology Association*);
- 2) 1991 – psihologia școlară începe să fie predată ca disciplină separată în cadrul studiilor universitare și mai târziu este introdusă și în cadrul studiilor doctorale;
- 3) 1993 – în Slovacia are loc conferința ISPA (*International School Psychology Association*), la care au participat 800 de psihologi, iar ceva mai târziu, Anton Furman, un reputat psiholog școlar din Slovacia, este ales președinte al ISPA;
- 4) 1996 – este adoptat statutul legal al psihologului școlar.

Legea nr. 29 din 1993, adoptată de Consiliul Național Slovak, stipulează că „psihologul școlar se implică activ în activitățile școlii sau a diverse instituții de educație specială și prestează servicii de consiliere psihologică pentru elevi, părinți și cadre didactice în soluționarea problemelor de ordin educațional”. Începând cu această prevedere legislativă, psihologii școlari pot fi angajați *full-time* în cadrul instituțiilor educaționale sau în diverse centre ce prestează servicii de consiliere pentru mediul educațional [*Apud* 3].

Alte legi cu referire la activitatea psihologului școlar în Slovacia [*Apud* 4]

- Conceptul privind activitatea de consiliere pedagogică și psihologică în școală (aprobat la 21 martie 2007);
- Programul Național pentru protecția drepturilor copiilor și tinerilor (2008-2015) (aprobat la 21 martie 2008), care conține o componentă importantă pentru psihologii școlari – Dezvoltarea Psihosocială – ce prevede a asigura condițiile necesare pentru protejarea sănătății mentale a copiilor și tinerilor;

- Actul Consiliului Național Slovak privind procesul educațional (aprobat la 22 mai 2008), care stipulează că psihologul școlar „va contribui la colaborarea eficientă dintre familie, școală, profesori, administrație publică și asociații civile”;
- Actul 317/2009 cu referire la angajații din instituțiile școlare (aprobat la 24 iunie 2009) – documentul explică diferențele dintre psiholog, psiholog școlar, logoped, pedagog special, pedagog social;
- Drepturile psihologilor școlari sunt protejate de Asociația Slovacă de Psihologie Școlară.

Psiholog școlar poate deveni absolventul cu specialitatea: psihologie, psihopedagogie sau psihologie școlară. Principalele tipuri de activități realizate de psihologul școlar în Slovacia se referă la oferirea de consiliere psihologică pentru elevi, cadre didactice, manageri și părinți pentru a asigura dezvoltarea personală, eficiența și starea de bine (sănătatea mentală), utilizând în acest sens metode moderne de diagnostic, consiliere și acțiuni de prevenție, cu scopul de a asigura un mediu educațional adecvat (prevenind posibile situații de violență, agresiune, bullying, intoleranță, delicvență, adicție de droguri, stres și epuizare profesională, demotivare, tensiuni și conflicte etc.) [Apud 4]. Accentul trebuie pus, consideră E. Gajdosova [4], pe programe longitudinale de prevenție, bazate pe principiile psihologiei pozitive.

Servicii de asistență psihologică la etapa actuală

Astfel, în opinia E. Gajdosova [3], la etapa actuală, psihologii școlari în Slovacia prestează următoarele tipuri de servicii psihologice:

Servicii oferite elevilor

- Consilierea elevilor în alegerile privind viitorul profesional;
- Asistență psihologică pentru elevii talentați sau supradotați;
- Suport elevilor cu dificultăți în învățare sau comportamentale;
- Suport elevilor care nu sunt integrați în grupul școlar și celor cu dizabilități;

Servicii oferite profesorilor

- Sănătate mentală;
- Dezvoltare personală;
- Relații interpersonale și rezolvare de conflicte;
- Consiliere pentru situații de stres sau ardere profesională;

Servicii pentru părinți sau tutori

- Consiliere în privința celor mai bune metode educaționale în relația cu copiii;
- Psihologul este cel care asigură o bună relaționare dintre familie și școală.

Provocări actuale pentru formarea psihologilor școlari

Una dintre provocările actuale cu referire la domeniul psihologiei școlare în Slovacia este reformarea sistemului de învățământ universitar în corespun-

dere cu noile provocări sociale de după 1990 și crearea unui program de formare profesională continuă a specialiștilor din domeniu. În această direcție sunt propuse, elaborarea unor principii privind instruirea și formarea profesională în următoarele tipuri de activități (v. Gajdosova, 2014, 2017):

- Programe de intervenție (pentru asigurarea sănătății mentale, pentru rezolvare de conflicte, dezvoltarea inteligenței emoționale și sociale, toleranță interculturală, metode eficiente de învățare, consiliere vocațională);
- Consiliere pentru cadre didactice, părinți și elevi;
- Consiliere pentru alte categorii implicate în procesul educațional sau în relație cu instituțiile educaționale (asistenți sociali, pedagogi speciali, consilieri etc.);
- Intervenția și managementul situațiilor de criză în școală;
- Forme eficiente de cooperare școală – părinți;
- Activități de grup (evaluare, testare și intervenție);
- Activitatea echipelor multidisciplinare (psiholog școlar, pedagog special, asistent social, psiholog clinician, psihiatru etc.);
- Noi fenomene patologice (intoleranța, mobing, suicidul și depresia printre tineri, adicția de computer ș.a.);
- Integrarea copiilor din familiile de migranți sau refugiați;
- Strategii eficiente de predare și învățare;
- Management personal.

Pe lângă studiile universitare, psihologii școlari din Slovacia trebuie să parcurgă un program de supervizare și activitate practică (v. Gajdosova, 2017). Activitatea de supervizare și practică poate avea următoarele forme:

- Un an de activitate practică independentă *full-time* după absolvirea studiilor universitare;
- O perioadă 6 luni de activitate practică *full-time* cu supervizare în timpul studiilor universitare și alte 6 luni de activitate practică independentă *full-time* după absolvirea studiilor universitare;
- Sesiuni de scurtă durată de practică și formare profesională (pe parcursul studiilor universitare și după) care în final vor cumula cele 12 luni necesare.

Probleme cu care se confruntă domeniul psihologiei școlare în Slovacia la etapa actuală (Gajdosova, 2017):

- Lipsa de specialiști calificați (psihologi școlari, psihopedagogi sau pedagogi speciali)/ cadre didactice aflate la vârsta pensionării care nu întotdeauna au pregătirea necesară/ pot să facă față problemelor psihologice ale copiilor;
- Încărcătura didactică, suprasolicitarea și arderea profesională printre cadrele didactice din școli (presiuni birocratice legate de elaborarea documentelor școlare, nevoia unei formări continue...), lipsa de prestigiu a profesiei de cadru didactic;
- Modificări în activitățile didactice și sociale legate de procesul de incluziunea socială;

- Psihologul școlar trebuie să lucreze cu toate subsistemele și actorii instituției școlare în ansamblu, nu doar cu elevii (activități de diagnostic și prevenție), dar și cu părinții, cadrele didactice;
- Sunt necesare campanii sociale de informare a populației privind serviciile psihologului școlar;
- Cooperarea internațională rămâne o prioritate (de ex., SECOND STEP – *Program de prevenire a violenței în școală*, desfășurat în colab. cu psihologi școlari din SUA, Danemarca, Suedia, Norvegia, Finlanda, Lituania, Germania și Japonia; invitarea unor profesori din străinătate – de ex., prof. P. Farrel din Olanda a ținut un șir de prelegeri despre poziția și formarea profesională a psihologului școlar în țările UE ș.a.).

Concluzii

Noile transformări sociale și educaționale din Slovacia din ultimele două decenii (politicile europene privind drepturile și sănătatea mentală a copiilor, reforme în legislația școlară și în sistemul educațional, creșterea fenomenelor patologice în școală ș.a.) au determinat schimbări și în activitatea psihologului școlar și în sistemul de formare profesională a specialiștilor din domeniu. Dezvoltarea domeniului psihologiei școlare în Slovacia s-a intensificat mai cu seamă după 1990, totuși și până la această dată, datorită eforturilor și entuziasmului unor psihologi locali, domeniul a cunoscut evoluții esențiale care au constituit baza inițiativelor și reformelor de după 1990. Începând cu 1990, în Slovacia au fost adoptate o serie de legi care clarifică poziția și tipurile de activități prestate de psihologul școlar, inclusiv o serie de prevederi privind formarea universitară și continuă a specialiștilor din domeniu. Tot în această perioadă a fost creată și o asociație profesională.

În 1997, în Slovacia este adoptat statutul legal al psihologului școlar. Conform acestei legi, psihologul școlar desfășoară în special acțiuni de consiliere psihologică pentru elevi, cadre didactice, manageri și părinți pentru a contribui la dezvoltarea personală, sporirea eficienței academice și fortificarea sănătății mentale, utilizând în acest sens metode de diagnostic, consiliere și acțiuni de prevenție, cu scopul de a asigura un mediu psihoeducațional adecvat. Psihologul școlar trebuie să aibă pregătirea necesară pentru a lucra cu toate subsistemele și actorii instituției școlare în ansamblu.

În prezent, se atestă o slabă informare a populației privind serviciile oferite de psihologul școlar, de aceea sunt necesare organizarea de evenimente prin care să se asigure informarea corectă privind serviciile oferite de specialiștii din domeniu. O altă provocare actuală este reformarea sistemului de învățământ universitar și crearea unui program de formare profesională continuă a psihologilor școlari în corespundere cu noile provocări sociale de după 1990. La fel, se subliniază necesitatea dezvoltării domeniului prin stimularea colaborării locale și internaționale (proiecte comune, profesori invitați, inițiative editoriale etc.), racordarea la prevederile UE privind calitatea serviciilor oferite de psihologul școlar și mobilitatea academică pentru schimb de experiență în domeniu.

Bibliografie:

1. Brožek J., Hoscovec J. Contributions to the history of Psychology: Psychology in communist and postcommunist Czechoslovakia: toward a synthesis. In: Psychological Reports, 1993, N^o. 73, pp. 239-248.
2. Furman A. School psychologists and school reform: challenges and opportunities. In: *Psicologia Escolar e Educacional*, 1999, vol. 3, no. 1, pp. 21-32.
3. Gajdosova E. Current issues of psychology and psychologists in the educational system in Slovak Republic. In: V. Kunova and M. Dollinsky (Eds.). *Curent Issues of Science and Research in the Global World. Proceedings of the International Conference Curent Issues of Science and Research in the Global World*, Vienna, Austria, 27-28 May 2014. London: Taylor & Francis Group, 2014, pp. 353-357.
4. Gajdosova E. New challenges for school psychologists in the Slovak Republic. In: *Psychology Research*, 2017, vol. 7, no. 12, pp. 620-626.
5. Guidance system in Slovakia. [citat 15.03.2020]. Disponibil: <https://www.euroguidance.eu/guidance-system-in-slovakia>.
6. Legal status of school psychologists in the Slovak Republic. [citat 15.03.2020]. Disponibil: <https://psychology-resources.org/explore-psychology/association-organisation-information/country-information/slovakia/legal-status-of-school-psychologists-in-the-slovak-republic-2010/>.

CONTRIBUȚII PSIHOPEDAGOGICE LA PREVENIREA COMPORTAMENTULUI ANTISOCIAL

Angela CUCER

dr., cerc. șt. coord.,

Institutul de Științe ale Educației

Abstract: *Legal and moral norms, rules of conduct and values emphasized in society, collectively called „social norms”, serve as a standard for measuring or appreciating human behavior. Antisocial behaviors generally refer to aggressive, intimidating, or destructive activities that affect or destroy another person’s quality of life. Moreover, people who exhibit antisocial behavior have a tendency to violate moral and social norms. In the following, the author addresses the problem of preventing antisocial behavior in adolescents, proposes some prevention recommendations in order to reduce antisocial behavior.*

Vârsta adolescentă este perioada formării caracterului ceia ce influențează asupra formării unui comportament decent sau antisocial. În sfera tulburărilor de comportament ce apar la această vârstă un loc aparte îl ocupa *comportamentul antisocial*, cauzele fiind schimbarea orientărilor valorice a adolescenților, relații familiare nefavorabile, lipsa controlului asupra comportamentului, angajarea excesivă a părinților, baza materială slabă a familiei, număr crescut al divorțurilor etc.

Studiile comportamentului antisocial a adolescenților au scos în evidență „profilul” psihologic al acestora: înclinație *către agresivitate* bazată pe un fond de ostilitate, de negare a valorilor socialmente acceptate; *instabilitate emoțională*, generată de curențe educaționale, și în ultima instanță de fragilitatea eului; *inadaptare socială*, provenită din exacerbarea sentimentului de insecuritate, pe care individul caută să-l suprimă, de exemplu, prin schimbarea deasă a domiciliului sau vagabondaj, prin evitarea formelor organizate de viață și activitate; *duplicitatea conduitei*, manifestată în discordanța dintre două planuri: unul, cel al comportamentului tainic, intim în care se prepară infracțiunea și celalalt, nivelul comportamental de relație cu societatea, prin care își trădează de cele mai multe ori infracțiunea; *dezechilibru existențial* exprimat prin patimi, vicii, perversiuni, irosire absurdă a banilor.

În DSM-III (engl. *Diagnostic and Statistical Manual of mental disorders, 1980*) este specificat faptul că persoanele cu personalitate antisocială prezintă o șocantă varietate de trăsături anormale. Astfel au fost recunoscute 4 trăsături importante: insuccesul în realizarea legăturilor bazate pe afecțiune; acțiuni impulsive; lipsa sentimentului de vinovăție; incapacitatea de a învăța din experiențele negative.

Din cele expuse putem spune că adolescentul cu un comportament antisocial este o persoană care aparent are un surplus de experiențe neplăcute și care simte că trăiește într-o lume disconfortantă, amenințătoare. Neavând un statut precis în mediul social, nici copil și nici adult, adolescentul este nesigur în ceea ce privește rolul său în acest mediu. Încercând să-și afirme mai ferm independența întâmpină rezistență din partea adulților sau refuză să-și asume anumite responsabilități. Din cauza subminării autoaprecierii, el nu pierde nimic dacă este criticat sau chiar încarcerat. Neavând vreun statut social de apărut, teama de a-l pierde nu-l motivează să facă eforturi pentru a se conforma normelor sociale. Nu-i apreciază pe cei din jur și din această cauză nici nu pune prea mult preț pe opiniile lor. Din aceste motive devine dificilă stabilirea de contacte cu el în vederea încercării de a-l reeduca.

Tulburările de comportament provoacă eșec privind adaptarea și integrarea școlară. Adolescenții dezadaptați școlari intra în categoria „copiilor problema” care adoptă o conduită deviantă/ antisocială în raport cu cerințele vieții și activității școlare caracterizându-se prin: insubordonare în raport cu regulile și normele școlare; lipsa de interes față de cerințele și obligațiile școlare; absenteismul, chiulul de la ore; repetenția; conduită agresivă în raport cu colegii și cadrele didactice, minciuna, inconsecvența comportamentală, violențe verbale, copiatul la ore, fumatul ostentativ, bruscarea colegilor, refuzul de a saluta, atitudini nonconformiste, abateri grave de la normele morale. Unii adolescenți cu comportament antisocial pot comite chiar și: furt, vagabondaj, acte de spargere sau tâlhărie, consumă alcool sau droguri, prostituție. Manifestările cu aspect *predilectual* și cele infracționale rezultă, de obicei, din interacțiunea unor cauze individuale și sociale cu o serie de condiții favorizante.

Activitatea de prevenție a comportamentului antisocial la adolescenți precum și monogrupurilor sociale, cărora le aparțin, presupune măsuri și tehnici

educative în scopul preîntâmpinării devierilor de comportament. Aceste măsuri pot fi structurate în 3 etape:

1. *Prevenirea primară* se adresează nemijlocit cauzelor generatoare, împiedicând apariția devierilor de comportament. În această etapă, esențială este cunoașterea elevilor, analiza, depistarea și înlăturarea factorilor de risc care pot genera devieri de comportament. Prevenirea primară se referă la depistarea timpurie a copiilor orfani, a celor abandonți, a celor care provin din familii cu probleme sociale, educative, medicale, a copiilor cu dificultăți școlare sau a copiilor cu afecțiuni neuropsihice.
2. *Prevenirea secundară* vizează identificarea precoce a situațiilor de inadaptare și remedierea lor înainte ca acestea să se structureze în devieri de comportament.
3. *Prevenirea terțiară* constă în măsurile ce trebuie luate pentru ca manifestările de inadaptare, odată produse, să nu recidiveze. În această etapă capătă o importanță deosebită educația morală adecvată prin folosirea procedeelelor diferențiate și individualizate, prin realizarea unor relații interpersonale adecvate, prin susținerea educativă a familiei și convergența în acțiune a factorilor educativi [1].

Pentru prevenirea comportamentului antisocial la adolescență este importantă cunoașterea psihopedagogică a acestora. Aceasta ar însemna identificarea laturilor, componentelor și trăsăturilor de personalitate, a cauzelor, condițiilor și circumstanțelor care pot genera acest comportament. Profilaxia apare ca o măsură de sănătate, ca o acțiune amplă desfășurată sistematic, ca o strategie de combatere și de eradicare a cauzelor devierii. Pentru reușita ei este nevoie de munca în echipă: pedagogi, psihologi, medici, asistenți sociali etc.

Profilul psihologic poate fi completat cu rezultatele obținute în urma aplicării chestionarelor sociometrice sau a metodei aprecierii obiective a personalității. Pentru obținerea unei imagini cât mai apropiată de realitate se impune colaborarea acestor date cu părerile și percepțiile profesorilor clasei și a părinților.

Diagnoza și prognoza au ca scop evaluarea exactă a riscurilor de comportament antisocial, aprecierea gradului de expunere a persoanei și cunoașterea surselor de proveniență a acestor factori de risc.

În opinia Л.И. Бубнова sarcinile psihoprofilaxiei comportamentului antisocial la copii sunt:

- identificarea elevilor predispuși spre devianță sau care manifestă caracteristici ale comportamentului antisocial;
- control permanent și multilateral (la locul de trai, în școală, societate) a comportamentului și a stilului de viață al elevului, efectuat de diriginte, educator social și psiholog;
- determinarea modalităților și dezvoltarea unui set de măsuri psihologice și pedagogice pentru crearea unui mediu favorabil care ar împiedica sau exclude posibilitatea săvârșirii unor infracțiuni [6].

Componente importante în prevenirea timpurie a comportamentului antisocial sunt:

- lichidarea lacunelor în cunoștințele adolescenților despre comportamentul antisocial;
- lupta împotriva abandonării lecțiilor;
- organizarea timpului liber al elevilor ce include participarea acestora la activități sportive, cercuri literare, teatrale etc.;
- promovarea modului sănătos de viață prin discutarea cu psihologul, medicul, pedagogul a diferitor probleme propuse de elevi; întâlniri cu persoane interesante; discutarea unor fragmente din film sau a unei emisiuni etc. În discuțiile cu adolescenții pe lângă temele tradiționale despre substanțele nootrope, alcoolism trebuie de atras atenția și la așa teme ca avantajul vieții fără țigară, alcool, substanțe nootrope; milostenie, bunătate și sănătate; natura și sănătatea; dragostea și sănătatea; moda și sănătatea; figura și sănătatea; jocurile computerizate și sănătatea etc.;
- educația juridică.

V. Dragomirescu, Gh. Nistoreanu, C. Păun, consideră că măsurile de prevenție trebuie întreprinse paralel, pe planurile: socio-psihologic și psihopedagogic, socio-profesional, psihoprofilactic și juridic.

Măsurile de ordin socio-psihologic și psihopedagogic vizează inserția socio-familială pozitivă prin socioterapia și psihoterapia familiei, prin acțiuni cu caracter de asistență socială, mergându-se până la suplinirea familiei sub raport educativ dacă ea nu există sau dacă este incompetentă din punct de vedere educativ în ceea ce privește plasarea elevului în relații interpersonale pozitive, cu deosebire în școală, dar cu un control prelungit asupra mediului extrașcolar.

Măsurile socio-profesionale urmăresc preîntâmpinarea riscurilor de eșec adaptativ cauzate de alegerea unei profesii în dezacord cu aptitudinile sau cu interesele elevilor. În ceea ce privește contribuția școlii, aceasta presupune optimizarea activității educative orientate spre dezvoltarea carierei.

În *plan psihoprofilactic sau medico-psihologic*, problemele care se pun se referă la depistarea, înlăturarea sau atenuarea acțiunii unor factori cauzali de natură organică, neuropsihologică, cu conținut patologic, care predispun la conduite antisociale.

Măsurile social-juridice, în context preventiv, sunt concentrate, înainte de toate, pe popularizarea și pe cunoașterea legislației penale, ceea ce poate avea un rol profilactic prin inducerea autocenzurii în comportament [1].

Un rol important în profilaxia comportamentului antisocial îl are echipa multidisciplinară compusă din psiholog, asistent social, pedagog, psihopedagog, polițist, jurist. Munca în echipă în vederea profilaxiei comportamentului antisocial trebuie să fie orientată, în special, către:

- înființarea unor organisme naționale și locale, care să contribuie la cunoașterea exactă a situațiilor familiilor cu mulți copii, îndeosebi a celor cu greutăți materiale și insuficient consolidate moral (psihologul, asistentul social, polițistul);
- cunoașterea familiilor care își neglijează îndatoririle față de copii, îi abandonează, îi maltratează sau îi expun unor riscuri sociale (pedagogul, asistentul social comunitar, polițistul, medicul, vecinii, rudele);

- avându-se în vedere deficitul de experiență pedagogică existent în prezent în interiorul unei familii, îndeosebi a celor recent constituite, instituțiile specializate vor trebui să elaboreze împreună cu alți factori educativi, acțiuni menite să deprindă părinții în legătură cu îndatoririle ce le revin în domeniul îngrijirii și educării copiilor, relațiile care trebuie să caracterizeze o familie, perioadele critice din viața copiilor, metodele care trebuie folosite pentru depășirea momentelor dificile etc. (pedagogul, psihologul, psihopedagogul, asistentul social comunitar, polițistul, medicul);
- cunoașterea riguroasă, pe fiecare localitate și unitate teritorială, a minorilor care prezintă tulburări de comportament, tendințe de inadaptare, astfel încât să se poată lua măsurile care se impun (medicale, educative etc.);
- cunoașterea pe bază de analiză a stării infracționale în rândul minorilor și elaborarea unor strategii de diminuare a acesteia (juristul, asistentul social);
- instituirea unui sistem de pregătire a unor specialiști în probleme de prevenire și combatere a delicvenței juvenile (specialiști din toate domeniile);
- asigurarea necesarului de instituții special amenajate pentru plasament temporar și ocrotire a minorilor, care, din diverse motive, nu au nici un fel de locuință, fiind nevoiți să trăiască în stradă (pedagog, asistent social, psiholog/consilier, polițist, jurist etc.);
- organizarea de către autoritățile publice locale a unor acțiuni de susținere și scutire de unele plăți în procesul de învățământ a copiilor care provin din familii social vulnerabile (M. Vîrlan).

Mai mulți savanți consideră că cea mai bună prevenție/profilaxie a comportamentului antisocial este organizarea corectă a influenței educaționale. Este important să menționăm că capacitățile preventive ale educației sunt mai eficiente decât alte mijloace, deoarece de regulă, măsurile preventive juridice încep să acționeze atunci când fapta a fost deja săvârșită. Comportamentul antisocial la adolescenți poate fi ameliorat prin aplicarea metodelor de respect și încredere față de ei. Mediul social, climatul psihologic din familie, condițiile de educație, relația cu părinții și profesorii – toate acestea au o influență asupra adolescenților și ar trebui să devină un factor determinant în educarea lor.

În concluzie putem spune că:

- organizarea și desfășurarea consilierii individuale și de grup pe probleme de educație, precum și alegerea formelor și metodelor de influență;
- implementarea educației psihologice a părinților, prin organizarea adunărilor de părinți, trainingurilor, seminarelor, meselor rotunde etc.;
- schimbarea viziunii pedagogilor și a părinților privind comportamentul antisocial al copilului, soluționând conflictele care afectează negativ dezvoltarea socială a elevilor;

- consilierea părinților și a profesorilor pe probleme de gen, vârstă și caracteristicile psihologice individuale ale adolescenților și tinerilor;
- implementarea activităților ce ar contribui la o schimbare pozitivă în relațiile de familie (consiliere, interviuri);
- discutarea și elaborarea în comun a regulilor pentru crearea unei interacțiuni sigure a tuturor participanților la mediul educațional;
- crearea unui climat psihologic favorabil în instituția de învățământ prin optimizarea formelor de comunicare a personalului didactic; îmbunătățirea formelor de comunicare între profesori și elevi, părinți-copii, elevi-elevi;
- petrecerea consiliului psihologo-pedagogic care vizează studierea caracteristicilor personale ale elevilor și a formelor de asistență psihologică și pedagogică;
- sporirea competenței psihologo-pedagogice și sociale a participanților la procesul educațional privind siguranța psihologică în timpul diverselor instruirii, seminarii, discuții de grup etc. sunt principalele direcții ale psihoprofilaxiei comportamentului antisocial la adolescenți.

În final, oricare ar fi modalitățile de prevenție a devierilor de comportament la adolescenți, adaptarea lor necesită o atenție sporită, deoarece eventualele insuccese duc la neîncredere în psiholog, în metodele folosite și totodată contribuie la formarea credinței într-o predestinare definitivă. În afară de aceasta, eforturile depuse necesită o continuitate și perseverență, deoarece succesele parțiale se pot transforma în insuccese, dacă nu se produce o reechilibrare definitivă a persoanei deformate.

Bibliografie:

1. Albu E. Manifestări tipice ale devierilor de comportament la elevii preadolescenți. Prevenire și terapie. București, Ed. „Aramis Print” S.R.L., 2002.
2. Dița M., Vîrlan M. Rolul echipei multidisciplinare în profilaxia comportamentului deviant. [citat 27.07.2020]. Disponibil: <http://dir.upsc.md:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/520/Dita%20Rolul.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
3. Nistoreanu Gh., Păun C. Criminologie. București, Editura Didactică și Pedagogică, 1994.
4. Preda V., Profilaxia delicvenței și reintegrarea socială. București, Editura Științifică și Enciclopedică, 1981.
5. Vîrlan M. Problema comportamentului deviant la preadolescenții contemporani. Autoreferat al tezei de doctor în psihologie. Chișinău, 2003.
6. Бубнова Л.И. Работа социально-психологической службы ГОУ НПО „Профессиональный лицей № 46 г. Ишима” по профилактике и коррекции девиантного поведения учащихся. In: Воспитательные приоритеты образования на современном этапе его реформирования: материалы Всерос. науч.-практ. конф. (1-2 марта 2006 г.). В 4 ч. Ч. 4. Воспитание детей с особыми нуждами и содействие здоровому образу жизни. Тюмень, ТОГИРРО, 2006, с. 15-19.

PROBLEME DE INTEGRARE A COPIILOR CU CERINȚE EDUCATIVE SPECIALE

Maria GEORGESCU

doctorandă,

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” /

profesoară,

Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională Vâlcea,

Jud. Vâlcea, România

Abstract: *Any process of integrating a person with disabilities should take into account about those measures that are in favor of developing his or her personal autonomy and / or maintaining economic independence and social integration. To this end, adaptation programs, individual and collective measures should be included and developed to promote personal independence that will allow them to lead a life as close to normal as possible, which includes respect for the right to be different. Achieving the objectives of social integration starts from the way the family is engaged and responsible in the child's education.*

„Școlile trebuie să primească toți copiii indiferent de starea lor fizică, intelectuală, socială, emoțională, lingvistică sau oricare alta. Aici trebuie cuprinși și copiii cu dizabilități, și copiii talentați, și copiii din zonele rurale izolate și cei din populațiile nomade, și copiii minorităților lingvistice, etnice sau culturale, precum și copiii din alte grupuri sau zone marginale” [1, p. 6].

Integrarea școlară este procesul de adaptare a copilului la cerințele școlii pe care o urmează, de stabilire a unor raporturi afective pozitive cu membrii grupului școlar (clasă), de desfășurare cu succes a prestațiilor școlare. Asimilarea de către copil a statusului de elev este rezultatul unor modificări interne în echilibrul dintre anumite dominante de personalitate cu consecințe în planul acțiunii sale. Înseamnă includerea în școlile de masă/ clase obișnuite la activitățile educative formale și nonformale, a copiilor considerați ca având cerințe educative speciale [2].

Educația integrată are rolul de a oferi un climat favorabil dezvoltării armonioase și cât mai echilibrate a copiilor cu cerințe educaționale speciale (CES). Educația școlară a copiilor cu CES trebuie să corespundă nevoilor de dezvoltare a copiilor, presupune evaluarea adecvată a potențialului lor de învățare/ dezvoltare și implică asigurarea reabilitării-recuperării-compensării deficiențelor/tulburărilor și dificultăților de învățare [2].

Problema dizabilității

Pretutindeni sunt persoane cu deficiențe. Perceperea lor socială nu este întotdeauna constantă, ea variază de la societate la societate, furnizând semnificații diferite, în funcție de cultura și de valorile promovate.

Ce se spune despre persoanele cu deficiențe? Mulți oameni sunt rezervați în a emite opinii deoarece au prejudecăți sau nu au informații corecte și com-

plete. O parte dintre ei cunosc faptul că cerșeau sau erau lăutari în perioada comunistă. Astfel de idei sunt greșite și nu oferă un tablou clar despre persoanele cu deficiențe. Sunt persoane ca oricare altele: unii dependenți, alții independenți; unii lideri, alții oameni obișnuiți; unii bogați, alții săraci; unii grași, alții slabi etc. Ca orice persoană, ei sunt produsul unic al eredității lor, al mediului și sunt ființe umane. Dar și persoanele cu deficiențe, la rândul lor, au păreri diferite în ceea ce privește dificultatea lor: unele o consideră o catastrofă, iar altele un mic obstacol.

Este bine știut faptul că orice proces de integrare a unei persoane cu deficiențe ar trebui să țină seama de acele măsuri care sunt în favoarea dezvoltării autonomiei sale personale și/ sau să mențină independența economică și integrarea socială. Pentru aceasta trebuie incluse și dezvoltate programe de adaptare, măsuri individuale și colective care să favorizeze independența personală, care să-i permită să ducă o viață cât mai apropiată de cea normală, ceea ce include respectarea dreptului de a fi diferit.

Îndeplinirea obiectivelor integrării sociale pleacă de la aplicarea legislației specifice prin implementarea de măsuri corective: **adaptarea** mobilierului exterior și urbanismul, accesul în clădiri, amenajări și instalații sportive, transportul și comunicațiile, activitățile culturale, timpul liber și vacanțele, serviciile sociale specifice. **Legislația** trebuie să țină cont de drepturile persoanelor cu dizabilități și să faciliteze participarea lor la viața socială. În cazul în care nu pot să profite total de drepturile lor de cetățeni, serviciile sociale trebuie să contribuie la accesul cât mai mult posibil la viața civilă, asigurând ajutorul potrivit și stabilind dispozițiile corespunzătoare. Una dintre condițiile de bază pentru o viață independentă este posibilitatea de a avea **acces la informații**. **Oamenii** cu nevoi speciale trebuie să aibă acces la informații de orice fel pentru a fi cât mai autonomi.

Copilul cu cerințe educaționale speciale se acomodează mai greu la relațiile interpersonale, de aceea părinții au, deseori, sarcina de mediator între copil și oamenii cu care intră în contact. Uneori, părinții pot amplifica nerezonabil comportamentele nepotrivite venite din partea unei persoane străine, constatând o preocupare greșită într-un gest neînsemnat. În alte situații, ei resping tot ceea ce copilul vede în preajma lui referitor la propria defectuoșitate, accentuează răutatea și disimulația persoanelor din grup, inducându-i copilului certitudinea că omenirea în care viețuiește este dăunătoare. Uneori, o parte dintre părinți nu țin cont de dificultățile sociale provocate de deficiență. Astfel, ei le îngădesc dreptul copiilor de a înțelege și a accepta toate fațetele propriei deficiențe.

Grație acestei atribuții suplimentare de mediator, atitudinile părinților în fața unui copil cu deficiențe devin de o extremă importanță. Reacțiile lor sunt caracterizate prin supraprotecție, acceptare, negare sau respingere.

„Aceste reacții au determinat gruparea părinților în următoarele categorii:

- părinți echilibrați;
- părinți indiferenți;
- părinți exagerați;

- părinți autoritari (rigizi);
- părinți inconsecvenți” [3].

✦ *Părinți echilibrați*

Specificul acestui tip de familie este naturalismul cu care tratează împrejurarea. Ei reușesc destul de repede să ajungă în faza în care acceptă situația, se maturizează și trec la nivelul următor, acțiunea. Se familiarizează rapid cu specificul copilului și își planifică viața ținând cont de trebuințele copilului cu nevoi speciale. Având în vedere diagnosticul și anticiparea, părinții echilibrați analizează posibilitățile, găsesc resursele utile și singuri sau cu sprijinul familiei extinse acționează în beneficiul copilului.

„Părinții știu „*ce este necesar*”, „*când și cum trebuie oferit*”, „*ce, cum și cât de mult*” se poate cere copilului cu nevoi speciale. Aceste reguli constituie un adevărat ghid al comportamentului față de copil. Părinții unui copil cu deficiență îndeplinesc teoretic aceeași funcție ca și părinții unui copil sănătos. Ei trebuie să rămână în primul rând părinți. Această atitudine aparține părinților echilibrați care privesc toate problemele cu calm. Acești părinți joacă un rol important în medierea relației dintre copil și mediul exterior. Ei mențin un climat de toleranță și de egalitate în sânul familiei și în societate” [3]. Într-o familie echilibrată, copilul cu deficiențe are drepturi și obligații la fel ca ceilalți membri. El are nevoie să aibă relații de solidaritate și egale cu frații săi, să fie pe același nivel de importanță, beneficiind de îngrijirea corespunzătoare. Dacă se va simți egal în familie, va învăța că este egal și în mediul social și va dezvolta relații armonioase cu ceilalți care îl vor accepta așa cum este. De fapt, familia are menirea unei stații de cercetare în care copilului cu deficiențe i se dă prilejul de a se dezvolta conform nevoilor sale, cerințelor societății și adaptării sale la acestea.

Părinții echilibrați îl constrâng pe copil uneori, îl încurajează să desfășoare activități casnice și, în special, activități de autoservire și îngrijire personală, îi dezvoltă deprinderile fizice și sociale. Sunt calmi, toleranți și își exprimă dragostea față de copil prin oferirea de atenție, tandrețe, zâmbete, căldură sufletească asigurând un atașament securizant.

✦ *Părinții indiferenți*

„Acești părinți reacționează printr-o hipoprotecție, prin nepăsări, lipsă de interes. La o astfel de situație se poate ajunge prin:

- lipsa de afecțiune;
- suprasolicitarea copilului;
- respingere” [3].

Deseori, părinții indiferenți sunt neafectuoși, neînțelegători și ridică tonul la copil fără motiv, îi administrează pedepse sau îl neglijează. În astfel de familii sunt deseori conflicte, iar copilul participă fără să vrea la neînțelegerile dintre părinți. Tot în această categorie de părinți indiferenți intră și acei părinți care au funcții sau exercită profesii extrem de înalte și pun pe primul loc viața profesională.

Realitatea este foarte grea în astfel de familii pentru copilul cu deficiență. El are foarte multe dificultăți peste care nu poate trece sau pe care nu le poate

echilibra. Dacă nu este sprijinit să le facă față, se ajunge cu ușurință la insucces. Apare aici un sentiment de inferioritate care, din cauza insuccesului, va fi trăit intens, fiind extrem de traumatizant. Deseori, copilul nu se mai străduie să depună efort și, pentru că nu are nici-o satisfacție mobilizatoare, va găsi rezolvări facile care nu duc la progres individual sau va fi în situație de abandon școlar.

Părinții indiferenți ai unui copil cu deficiențe au deseori atitudini de negare a dificultăților acestuia. **Epuizarea este una din stările în care ajunge un copil ai cărui** părinți neagă capacitățile reale ale acestuia. Ei apreciază copilul ca fiind la fel ca cei tipici și îi impun cerințe asemănătoare. Într-o astfel de situație, părinții au comportamente critice, moralizatoare și aplică pedepse. **Respingerea** este un alt comportament care provoacă dezamăgire și este prezent atunci când copilul cu deficiențe este comparat cu copiii tipici. Atitudinea aceasta este vizibilă mai mult sau mai puțin și se manifestă prin neacceptarea calităților copilului, fiind tot timpul desconsiderat și subapreciat. În aceste cazuri eșecul copilului cu CES este aproape sigur.

✦ *Părinții exagerați*

Comportamentul prezent în această situație, mai ales din partea mamei, este **supraprotecția**. Copilul nu poate să își dezvolte autocontrolul, independența, curajul și respectul de sine, rămânând într-o stare de dependență față de adulții semnificativi. „Supraprotecția este un element negativ, generând negații atât din partea părinților, cât și din partea copiilor. Părinții care se simt vinovați devin exagerat de atenți, transformând copilul într-un individ dependent și solicitant pentru familie. Această permanentă solicitare va genera reacții de nemulțumire și ostilitate din partea părinților, reacții care-l vor face pe copil să devină nesigur. Pentru copiii cu deficiențe, această situație este foarte dificilă, întrucât ei nu beneficiază de un regim care implică stimularea și antrenarea în activitățile casnice” [3]. Copilul va crește solitar, va duce lipsă de șansa de a se manifesta așa cum este el și nu va avea deprinderi de a face față încercărilor vieții.

✦ *Părinții autoritari*

Acești părinți își supraveghează copiii adoptând un comportament autoritar. Ei impun reguli care vor fi îndeplinite fără nicio excepție. „Copilul este transformat într-o marionetă, este dirijat permanent, nu are voie să-și asume răspunderi și inițiative, i se pretinde să facă numai „ce”, „cât” și „cum” i se spune” [3]. O astfel de abordare va avea efecte deosebit de distructive, copilului desființându-i-se posibilitatea de a lua o decizie și de a acționa. Deseori, autoritatea se regăsește în interesul față de copil și atenția pentru o educație de calitate. Ea se justifică în cazul copiilor cu deficiențe care nu pot decide în totalitate ceea ce este util pentru dezvoltarea și integrarea lor în societate.

O modalitate distinctă de comportament autoritar poate apărea și în familiile cu adolescenți atunci când familia nu acceptă maturizarea acestora, tratându-i în continuare ca pe niște copii. Părinții resping ideea de libertate menținând în continuare controlul, din dorința de a evita evenimentele incomode. Drept urmare, tânărul va adopta un comportament violent care va genera degradarea relațiilor de comunicare din familie.

✦ *Părinții inconsecvenți*

Sunt părinții care pendulează între comportamentul indiferent și cel autoritar. „Cel mai adesea este vorba despre părinți instabili, nesiguri și incapabili de a opta ferm pentru o anumită atitudine. Alteori, copilul este „pasat” la diferiți membri ai familiei, fiind supus unor metode educative diferite, adesea contradictorii. Crescuți într-un mediu inconstant, lipsit de metode stabile, copilul devine nesigur și ușor de influențat de persoane rău intenționate” [3].

Integrarea școlară

„Integrarea școlară exprimă: atitudinea favorabilă a elevului față de școala pe care o urmează; condiția psihică în care acțiunile instructiv-educative devin accesibile copilului; consolidarea unei motivații puternice care susține efortul copilului în munca de învățare; situația în care copilul sau tânărul poate fi considerat un colaborator la acțiunile desfășurate pentru educația sa; corespondența totală între solicitările formulate de școală și posibilitățile copilului de a le rezolva; existența unor randamente la învățatură și în plan comportamental considerate normale prin raportarea la posibilitățile copilului sau la cerințele școlare” [3].

Tipurile de integrare a copiilor cu CES în școală pot fi:

- clase de elevi integrate în cadrul școlii de masă;
- grupuri de câte doi-trei copii cu deficiențe incluși în clase obișnuite;
- integrarea individuală a copiilor în clase obișnuite.

Fiecare cadru didactic pus în ipostaza de a avea în colectivitatea sa un copil cu CES va iniția acțiuni care presupun: colaborarea cu părinții și consilierea acestora; implicarea directă (participant activ) în lucrul efectiv cu copiii și nu în calitate de observator.

Relația dintre părinți, cadre didactice și copiii cu CES trebuie privită pozitiv, iar pentru acest lucru este nevoie de respectarea următoarelor reguli:

- părinții și copiii trebuie să fie realiști în așteptări;
- copilul trebuie implicat în luarea deciziilor și trebuie alese cu atenție situațiile la care poate să participe;
- copilului i se va oferi o alegere de două opțiuni, ambele favorabile, din care va accepta una;
- problemele trebuie discutate până când se ajunge la o concluzie acceptabilă, chiar dacă nu se ia o decizie;
- existența unui parteneriat cât mai strâns între părinții copiilor cu CES și cadrele didactice care vor fi pregătite și informate în legătură cu modul în care pot interveni pentru consilierea acestora;
- reducerea izolării părinților, punându-i în legătură cu alți părinți aflați în situații similare, promovând o abordare pozitivă a creșterii și disciplinării copiilor.

În concluzie, școala reprezintă un spațiu de socializare extrem de important pentru toți copiii. Un rol covârșitor în reușita integrării copiilor cu CES în școală, pe lângă cadrele didactice și clasa de elevi, îl au părinții care sunt per-

soane de referință în viața copilului cu CES și de ei depinde în mare măsură reușita sau eșecul școlar. Ei pot fi de un real folos dacă pot fi apreciați ca părinți echilibrați sau, dimpotrivă, pot să conducă la neizbândă dacă sunt părinți indiferenți, exagerați, autoritari sau inconsecvenți.

Nu trebuie uitat un aspect și anume, faptul că nu există un model unic de părinte și numai prin unirea forțelor părinților, a cadrelor didactice și a școlii se poate ajunge la o mai bună integrare a copiilor cu CES în societate [2].

Bibliografie:

1. Cadrul de acțiune privind cerințele educative speciale. UNESCO / Conferința de la Salamanca, 1994, p. 6.
2. <https://didactform.sns.ro/baza-de-date-online-cu-bune-practici-pentru-educatie-incluziva-de-calitate/integrarea-copiilor-cu-cerinte-educative-speciale-ces-in-scolile-de-masa> [citat 19.07.2020].
3. <https://www.prostemcell.ro/articole-discriminare/probleme-de-integrare-sociala-a-copiilor-cu-ces.html> [citat 19.07.2020].

EXPERIENȚA ORGANIZĂRII SERVICIULUI PSIHOLÓGIC ÎN SISTEMUL EDUCAȚIONAL DIN ITALIA

Emilia FURDUI

cercetător științific,

Institutul de Științe ale Educației

Abstract: *The educational system in most European countries is constantly evolving through a series of transformations, putting into action the exercise of those activities (including psychological ones), which continuously develop the individual and the social environment. The approach and organization of the psychological service for students in the general education system are in interaction with the psycho-social and ethno-cultural dimensions and interdependent with the challenges of the contemporary world. Usually, the existing psychological services in different countries represent differentiated structures and have their specific particularities, although they solve similar problems. The thematic spectrum of this paper includes various interpretations of the essence of the school psychological service, highlights the experience of organization and the quality of psycho-pedagogical assistance implemented in Italy.*

Sistemul educațional din majoritatea statelor europene evoluează permanent printr-o serie de transformări, punând în acțiune exercitarea acelor activități (inclusiv și de ordin psihologic), care dezvoltă încontinuu individul și mediul social.

Abordarea și organizarea serviciului psihologic pentru elevii din sistemul de învățământ general sunt în interacțiune cu dimensiunile psiho-sociale și et-

no-culturale și interdependente de provocările lumii contemporane. De regulă, serviciile psihologice existente în diferite țări reprezintă structuri diferențiate și au particularitățile lor specifice, deși soluționează probleme similare.

Spectrul tematic al acestei lucrări cuprinde diverse interpretări ale esenței serviciului psihologic școlar, evidențiază experiența organizării și calitatea asistenței psihopedagogice implementate în *Italia*.

Cercetările în sfera dezvoltării psihologiei în *Italia* au fost concepute de către unul dintre cei mai influenți și inovativi savanți ai secolului XX – *M. Montessori*. Abordarea ei psihologică este bazată pe observații științifice și pe încercarea de a crea propriul concept în diagnosticarea și reabilitarea psihologică în cazurile deficiențelor grave or severe. În alternativa *Montessori* se respectă personalitatea și independența copilului și se insistă pe dezvoltarea fenomenelor psihologice rămase neobservate și necunoscute [1,5].

Albert Elis (1950) dezvoltă *Terapia Rațional-Emoțională* (RET), redefinită mai târziu în *Terapie comportamentală rațional-emoțională* (rational-emotive behavior therapy/REBT), implementată în context școlar ca o strategie, cu scop preventiv al problemelor psihosociale. Se promovează această terapie în școlile italiene în diferite moduri:

- prin intermediul abordării informale ce vizează învățarea bunăstării emoționale de către elevi atunci, când se confruntă cu o situație dificilă prin discuții de grup și exerciții;
- prin activități structurate ce pot viza un subgrup de elevi din mai multe clase sau din întreaga clasă, care includ discuții de grup, jocuri de rol, brainstorming;
- prin introducerea în disciplinele curriculare a conținuturilor educației psihoemoționale inserat în subiectele cele mai potrivite pentru integrare.

La începutul anilor 1990, *Laboratorul de Psihologie* din *Italia*, a elaborat și implementat Strategia *RULER*, ce constă în integrarea educației psihoemoționale în școală. Aplicarea metodei avea drept scop: înțelegerea mecanismelor psihologice emoționale cu ajutorul principiilor *REBT* (*Terapia Rațional Emoțională Comportamentală*); dezvoltarea climatului școlar, prin promovarea sănătății mentale și fizice; construirea relațiilor pozitive între elevi; creșterea motivației și reducerea anxietății, hiperactivității, stresului și agresivității; formarea competenței de autoreglare emoțională etc.

Asociația Educația Rațional-Emoțională (ERE) *Italia*, fondată în 2015, a propus psihologilor, logopezilor, educatorilor, profesorilor și asistenților sociali, un curs numit *Educația Rațional-Emoțională*, care este un parcurs psihoe-ducativ și contribuie la promovarea bunăstării emoționale, armonizarea între dezvoltarea cognitivă și afectivă a personalității elevului [3].

Un studiu relevant despre imaginea psihologului în *Italia*, a fost realizat de *A. Palmonari* și *B. Zani* în 1989. Rezultatele obținute relevă existența a patru tipuri de reprezentări: psihologul – militant politic, psihologul – specialist interdisciplinar, psihologul – specialist clinician și psihologul ca și terapeut. Cercetătorii italieni au propus ca aceste patru tipuri de reprezentări, menționate mai sus, să fie organizate în două axe principale: axa vocație/profesionalism și axa

socială/individuală. Cel din urmă model a fost verificat și de *B. Bălan*, într-un studiu realizat pe populația românească și slovacă, unde s-a ajuns la concluzia că psihologia este văzută și drept profesie, și ca vocație [4].

Organizația Mondială a Sănătății (*Organizzazione Mondiale della Sanità*) a elaborat un document numit *Skills for Life* (1992), în care se stipulează că rolul școlii constă în asigurarea asistenței psihologice a elevilor întru furnizarea competențelor utile pentru „a intra în relație cu ceilalți și pentru a înfrunta problemele societale, presiunile și stresul vieții cotidiene”. Cadrul conceptual al acestui document include următoarele competențe socio-afective: rezolvarea problemelor într-un mod constructiv, creativitate prin găsirea unor soluții originale, comunicarea eficientă, competențe pentru relațiile interpersonale pozitive, autocunoașterea, empatia, abilități socio-emoționale prin cunoașterea și controlul eficient al surselor de tensiune.

Sistemul de învățământ general în Italia este administrat la nivel central de către *Ministerul Educației, Universității și Cercetării* (MIUR), care operează la nivel local prin *Birourile Școlare Regionale* (USR) și asigură:

- monitorizarea respectării normelor privind educația și nivelurile esențiale de performanță;
- punerea în aplicare a sistemelor școlare;
- eficiența acțiunilor de formare și respectarea standardelor programate etc.

În principiu, școala în *Italia* este o instituție publică cu proprietate de stat, dar există și sistemul privat de toate gradele. Învățământul este obligatoriu pentru toți copiii cu vârste între 6 și 16 ani, are o durată de 10 ani și cuprinde cei opt ani din primul ciclu școlar și primii doi ani din al doilea ciclu.

După încheierea primului ciclu școlar, ultimii doi ani obligatorii (segmentul de vârstă 14-16 ani) pot fi urmați în școlile secundare de competență statală ori în cadrul unităților de formare profesională de competență regională. Tinerii cu vârsta de 15 ani pot parcurge ultimul an de obligativitate școlară într-un context de lucru, pe baza unui contract de ucenicie, cu condiția unei înțelegeri prealabile între Regiune, Ministerul Muncii, Ministerul Educației și părțile sociale.

Promovarea reală a școlii în societate este realizată de către stat în limitele celei mai echitabile și obiective, iar în procesul de instruire a elevului urmează a fi aplicate tehnici și metode moderne de studii eficiente bazate pe dezvoltarea personalității. Respectiv pentru comoditatea elevilor se organizează activități de tip „*after school*” (activități extrașcolare) indiferent de situația materială a părinților [2].

Conform celui mai recent proiect de lege „*Stabilirea figurii profesionale a psihologului școlar*”, prezentat în *Senatul Italian* (2016), persoana psihologului școlar este plasată într-o logică sinergică față de experiențele inovatoare înregistrate pe teritoriul italian în școli de toate nivelurile.

Astfel, pentru prestarea serviciilor de calitate în instituția de învățământ, psihologul școlar trebuie:

- să fie înscris în *Ordinul Psihologilor*, cu un master în psihologie și o specializare de patru ani în sectorul specific de dezvoltare;

- să activeze într-un spațiu identificat, la programare, fără a intra în clasă, fără acordul administrației instituției, cadrelor didactice, informarea subiecților implicați în activitate și al familiilor în cazul minorilor;
- să monitorizeze comportamentul elevului fără informarea inițială a părinților, poate integra un tip de infracțiune, prevăzută drept violența privată, care în sistemul de reglementare italian protejează libertatea psihică a persoanei.

De menționat, că Federația Europeană a Asociațiilor Psihologilor (*European Federation of Psychologists' Associations, EFPA*) a adoptat un sistem de formare și certificare a psihologilor – *EuroPsy* (Certificatul European în Psihologie). Acesta, vizează faptul, că deținătorii certificatului european sunt considerați calificați într-un domeniu specific de activitate; face distincția între domeniile de competență și practică; se focalizează pe trei domenii relativ separate: psihologia organizațională, personală și a muncii. Una dintre cerințele majore atestate în certificatul *EuroPsy* este că, psihologul trebuie să respecte Codul etic al psihologilor din țara în care activează și *Codul etic European* al psihologilor [2; 8]. În prezent, sistemul este pus în aplicare în mai multe state din Europa printre care și *Italia*.

Problemele sociale, politice, economice, culturale etc., existente în *Italia* în ultimii ani au exercitat o influență semnificativă și în sistemul educațional și anume asupra proceselor de învățare care sunt în strânsă conexiune cu componentele emoționale, afective și relaționale.

În acest context, se desprind și alte probleme prioritare ca: creșterea violenței în școală, problemele adolescenților sunt tot mai evidente, manifestându-se sub multiple forme (*comportamente dezadaptative, consum de droguri, debut sexual precoce etc.*), fuga de la școală, lipsa valorilor autentice etc.

Având în vedere incidența și prevalența tot mai crescută a problemelor psihologice ale copiilor și adolescenților, se impune o colaborare cât mai strânsă și eficientă între psihologii școlari și psihologii clinicieni. Rolurile fiecăruia dintre cele două categorii de psihologi sunt la fel de importante. Psihologii școlari, prin munca lor individuală, dar și prin colaborarea cu profesorii din ciclul primar și gimnazial, sesizează problemele celor din grupul țintă și îi îndrumă spre psihologii clinicieni. Împreună, stabilesc un psihodiagnostic corect, după care se inițiază intervenția psihologică adecvată.

În *Italia* ca și în alte țări din Sistemul European rolul prioritar al școlii este de a educa și a ajuta elevul să-și dezvolte propria personalitate în limitele autentice ale valorilor umane.

În acest sens, o figură de o importanță deosebită ce contribuie la îmbunătățirea performanței sistemului de învățământ rămâne a fi psihologul școlar. În 2018, de către *Grupul de lucru Național de Psihologie Școlară* a fost efectuat un sondaj pe un eșantion de 440 cadre didactice din mai multe regiuni ale *Italiei*, care activează în instituții de învățământ preșcolar și primar prin administrarea chestionarului „*Psihologul școlar: viziuni ale profesorilor*”. Rezultatele obținute au demonstrat că: 97,3% respondenți consideră psihologul ca cea mai reprezentativă persoană pentru îmbunătățirea întregului mediu școlar; 51,0% per-

cep psihologul școlar ca pe o resursă de interacțiune și influențare asupra elevilor; 21,3% dintre participanți îl consideră ca o necesitate reală în dezvoltarea personalității elevilor. Peste 50,0% dintre cadrele didactice implicate în sondaj evidențiază că, cele mai apreciate aspecte ale intervențiilor psihologice experimentale în timpul activităților școlare sunt: gestionarea conflictelor în clasele de elevi; medierea între profesori și familie; îmbunătățirea stimei de sine și a conștientizării propriilor emoții la elevi; instruirea personalului didactic privind diagnosticarea și recunoașterea precoce a diverselor probleme și modalitățile de abordare a acestora. Doar 12% intervievați consideră prevenția drept o activitate importantă confirmând ideea că, prezența psihologului în școală este necesară mai ales în condițiile unui comportament inadaptabil al elevilor [6].

Învățământul incluziv din Italia

Publicațiile UNESCO și OECD susțin că începând cu anii '70, în Italia era cea mai înaltă rată de incluziune școlară a copiilor cu dizabilități din Europa (peste 90% copii integrați), pe când majoritatea țărilor au început prin integrarea treptată. Pentru a face o claritate în acest sens, specialiștii italieni afirmau: „*Legea a urmat practica, deoarece practica era eficientă*”.

Astfel, anii 1975-2001 pentru Italia se consideră perioada reformelor: școlile speciale sunt închise, copiii cu dizabilități, fiind integrați în școli de cultură generală. Această perioadă a fost numită „*integrare sălbatică*”.

Spre deosebire de alte țări europene, în Italia conform legislației copiii cu deficiențe care întrunesc criteriul vârstei de școlarizare sunt incluși obligatoriu în clase obișnuite. Pentru o integrare eficientă, trebuie respectate câteva reguli:

- nu sunt admiși mai mult de 2 elevi cu deficiență în aceeași clasă;
- efectivul unei clase integrate nu poate depăși 20 de elevi;
- în aceste școli sunt încadrați psihologi specializați (OCDE, 1985).

De exemplu, *Centru psihologic specializat „Rienzo”* a fost inițial o instituție specială dotată cu un centru psihologic de educare. Mai târziu, centru a fost transformat treptat în școală obișnuită, prin integrarea progresivă a copiilor deficienți în clase cu copii tipici. Evident, părinții copiilor sănătoși au acceptat cu greu situația creată. Treptat, totul a intrat în normal, elevii și părinții considerând în prezent integrarea un lucru cât se poate de firesc.

În timpul activităților psihologice clasa este împărțită în două grupe. În timp ce un grup desfășoară activități libere (fotografie, olărit, pictură etc.) celălalt grup participă la ore de meditații. Acest aranjament este valabil pentru toate grupele care se schimbă între ele prin rotație.

Un element foarte important este reprezentat de criteriile folosite pentru repartizarea pe grupe. Frecvent, grupele sunt formate după principiul extremelor, în care alături de elevii cu dezvoltare tipică sunt repartizați și elevii cu deficiențe. Deoarece elevii capabili înțeleg mai ușor conținutul materiei de studiu, ei pot ajuta și colegii lor aflați în dificultate; în alte cazuri, grupele sunt împărțite după aptitudini, condiții în care, la disciplinele teoretice, apar diferențe nete între elevi.

Repartiția pe grupe a elevilor cu deficiențe este recomandabilă, mai ales, pentru obiectele principale. Un grup de elevi lucrează conform programei analitice cu profesorul iar celălalt grup lucrează separat cu psihologul. Astfel, elevii pot adresa întrebări și obține răspunsuri pe înțelesul lor.

Cooperarea în cadrul activităților presupune prezența în clasă în același timp a profesorului obișnuit și al psihologului. Cei doi specialiști își fixează orarul după cum consideră de cuviință, diferența fiind următoarea: profesorul predă lecția pentru întreaga clasă, iar psihologul asigură asistență elevilor cu anumite probleme [2].

Lecțiile particulare sunt organizate pentru elevii care au cunoștințe rudimentare de citit, scris, socotit.

Totodată, în *Italia*, a fost dezvoltat un model de integrare școlară, care se realizează în patru faze:

- Raportarea cazului – după stabilirea diagnozei medicale a copilului. Din start acesta este asigurat cu cadru didactic de sprijin;
- Stabilirea diagnozei funcționale prin descrierea patologiei, dizabilității, capacităților, aptitudinilor, deprinderilor copilului;
- În baza diagnozei, se stabilește profilul funcțional-dinamic, care indică caracteristicile fizice, psihologice, sociale și emoționale, dificultățile de învățare și șansele de recuperare a elevului;
- Informația acumulată contribuie la elaborarea *Planului Educațional Individualizat*. Activitatea de învățare este adaptată fiecărui elev, creându-se condiții optime pentru dezvoltare. Curriculum-ul este flexibil și se permite constituirea lui diferențiată în dependență de potențialul elevului.

Evidența și monitorizarea riguroasă a situației copiilor cu CES se efectuează de către ramura de resort din cadrul Administrației Publice Locale.

Referindu-ne la conținutul Proiectului de lege privind activitatea psihologului școlar (S. 26130) se poate menționa că integrarea psiho-socială complexă presupune:

- organizarea flexibilă a procesului instructiv-educativ cu activitățile psihologice, în așa fel încât să se prevină nevoile fiecărui elev;
- colaborarea permanentă între agenții educației – psiholog, cadre didactice, manageri școlari, elevi pentru asigurarea calității serviciului de asistență psihologică;
- colaborarea părinților copiilor cu dezvoltare tipică cu școala și acordul lor cu programul de integrare psihosocială;
- interacțiunea pozitivă dintre elevii tipici și cei deficienți, dintre profesori și psiholog în scopul stabilirii relațiilor constructive.

Procesele de consiliere psihologică și psihoterapie practicate în *Cabinetul Individual de Psihologie* sunt fundamentate de specificul fiecărui caz în parte: abordarea individuală și de grup, utilizarea planurilor multiple de intervenție psihologică prin implicarea intensă și activă a membrilor familiei; abordarea procesului psihoterapeutic de natură experiențialist-unificatoare cu elemente de *Theraplay*.

Concomitent, asistență psihologică școlară este oferită și de „Școala de Psihoterapie Cognitivă Italiană”, centrată pe psihoterapia comportamentală cognitivă bazată pe activități de *mindfulness*. Din așa-numita „a treia generație” este și „Terapia centrată pe compasiune”, propusă de psihologul Paul Gilbert, axată pe reechilibrarea sistemelor emoționale și asigurarea stării de bine la elevi. Există în Italia și Serviciile de psihologie educațională administrate pe bază contractuală individuală, unde psihologii pot „licita” pentru diverse activități psihologice educaționale. Aceasta înseamnă că psihologii educaționali din Italia sunt mai puțin integrați în cadrul școlilor în comparație cu alte țări (Jimerson și colab., 2006).

Pentru o mai bună gestionare a situațiilor dificile au fost înființate Centrele de informare și consultanță (CIC), inițial în școlile secundare superioare, centre multifuncționale, care vizează informarea și planificarea activităților psihologice. Sarcina de „coordonare și promovare a activităților de educație, pentru sănătate, serviciilor psihologice în școlile de toate nivelurile” aparține Ministerului Educației și Asociației Italiene de Psihologie (AIP).

Concluzii. Asigurarea activității psihologului în școlile italiene se bazează pe criteriile de progresivitate, gestionări ordonate, consultații pentru problemele societale existente.

Totuși, lipsa de claritate la nivel de reglementare dezvăluie o situație cu diverse probleme, deoarece activitățile psihologice în școală nu sunt desfășurate exclusiv de psiholog, așa cum ar fi prevăzut legislația națională, ci de multe alte cadre, adesea necalificate.

De fapt, „toate instrumentele și tehnicile cognitive și de intervenție legate de procesele psihice (relaționale, emoționale, cognitive, comportamentale) bazate pe aplicarea principiilor psihologice, cunoștințelor, modelelor sau construcțiilor sunt specifice profesiei de psiholog” (art. 21 al Codului deontologic al psihologilor italieni) [3; 7].

Cu toate acestea, prezentarea numeroaselor proiecte de lege privind activitatea psihologului școlar, cerințele specifice în domeniu demonstrează că, multe dintre modele sunt situate la nivel de politici educaționale a țării, altele se află în derulare nefiind încă aprobate definitiv. Astfel, legislația italiană în continuare este în evoluție.

Bibliografie:

1. Androne S.I. Constante pedagogice ale evoluției și valorificării paradigmei inteligenței emoționale. (abordare comparativă). Teză de doctor în științe pedagogice. Chișinău, 2019.
2. Bolboceanu A., Bucun N., Rusnac V. et al. Asistența psihologică în educație: practici internaționale și naționale. Chișinău, IȘE (Tipogr. „Print-Caro”), 2013.
3. Bulgarelli D., Chiaruttini P., Gavello C. et al. Lo psicologo scolastico. Cenni normativi e buone prassi. Editore Ordine degli Psicologi del Piemonte. 2019. [citată 15.07.2020]. Disponibil: www.dippsicologia.unito.it S...
4. Care este mai bun – sistemul românesc sau cel italian de învățământ? [citată 10.07.2020]. Disponibil: <https://ro.sputnik.md/education/20180913/21848808/sistem-scoala-romanesc-italian.html>

5. Mîrleanu A., Iurcu A., Belinschi A. Reprezentarea socială a profesiei de psiholog: de la intervenții „Clasice” la intervenții organizaționale (studiu explorativ). In: Studia Universitatis (Seria Științe ale Educației), 2013, nr. 9(69), pp. 117-126.
6. Platon C. Serviciul psihologic școlar. Chișinău, Ed. „Epigraf”, 2001.
7. Psicologo scolastico: qual è il suo ruolo e come può ... 2018/09. [citat 01.07.2020]. Disponibil: www.stateofmind.it
8. Tikkanen, T. The Present Status and Future Prospects of the Profession of Psychologists in Europe / T. Tikkanen // European Psychologist. 2006, Vol. 11 (1), pp. 2-5.

EDUCAȚIA, FACTOR PRINCIPAL AL DEVOLTĂRII PSIHICE UMANE

Angela CUCER

dr., conf. cerc.,

Institutul de Științe ale Educației

Gabriela LEUȚANU

doctorandă,

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

Abstract: *Education is the factor necessarily involved in optimal human mental development. The vision of education is not to make the information available to the student, but to lead him so that through the flow of his ideas generated by the acquisition of information he can use the concepts later. The two social existences, the teacher and the student, collaborate in the educational process so that the student becomes a creative, independent personality, up to the aspirations, triggering the student the biopsychic energy necessary to assimilate the information. Some theorists believe that positive reinforcements are the most effective way to motivate students to the desired results.*

Cei mai mulți cercetători consideră educația factorul fundamental implicat în dezvoltarea psihică umană. Fiind un sistem organizat și unitar, educația este adaptată la particularitățile tinerilor, dar și la cerințele unei societăți orientată spre inovativ. Este un proces constructiv care are rolul de a transforma disponibilitățile ereditare și de a le orienta, prin colaborarea cu alte științe umane, către dezvoltarea vieții psihice.

Educația nonformală are ca fundament moștenirea genetică umană, dar și profeția auroimplinită. Prin acțiunea unui stimul, predispozițiile genetice împreună cu modelarea educațională a copilului conduc către formarea trăsăturilor de personalitate. În educația formală, stilul cognitiv de procesare a informațiilor este adaptativ sau algoritmic și inovativ sau euristic. Educația informală contribuie la dezvoltarea psihică a individului prin experiențele pe care le trăiește pe parcursul vieții, prin culturalizare. Nu se pot ignora influența

credințelor, a atitudinii și practicii de grup care conduc la stabilirea valorilor, la modele și patternuri transgeneraționale. În dezvoltarea psihică umană, rolurile importante sunt: relațiile interpersonale, stilul de lucru, formarea și gestionarea grupului de elevi, a echipelor, managementul conflictelor și eficacitatea organizațională.

Mediul de lucru din clase necesită un proces educațional stimulant, unde toți membrii grupului, respectiv elevii, participă (individual sau în grupuri mici formate) la cerințele educative ale disciplinelor de studiu. Contează foarte mult cum se formează grupul, în funcție de criterii bine delimitate conceptual, de existența unui scop comun colectivului, astfel încât membrii grupului să colaboreze ca o echipă la îndeplinirea cerințelor. Odată integrat în grup, elevul nou stabilește mecanisme de copying reușind să corespundă grupului, să participe la activitățile educative solicitate. Formarea colectivului de elevi se realizează prin trasarea de perspective fără întreruperi, care solicită efort din partea fiecăruia, creând o stare de bine colectiv, de recunoaștere a meritelor, de afirmare atât a grupului, cât și individual. Succesele obținute au un rol important în învățare. Strategia învățării trebuie întărită pentru a fi conștientizată. Succesul, repetare, rezonanțe psihologice, atrag atenția elevului asupra strategiilor utilizate în obținerea succesului. Totodată contribuie la dezvoltarea și expansiunea sinelui prin încredere în sine, crearea de satisfacții, optimism, siguranță de sine. Îi consolidează poziția de elev bun care îi ușurează viața de școlar prin ignorarea unor mici greșeli pe care le poate face.

Scopul comun al colectivului de elevi derivă din gândirea științifică ce are la bază interese și motivații și din gradul de sociabilitate prin dezvoltarea colectivelor școlare. Având în vedere că avem de a face cu grupuri difuze, caracterul comun de grup se formează prin autodeterminare și prin orientarea valorică. Valorile grupului asigură transcendența spre formarea colectivului prin stabilirea unui contact emoțional. Aceste atitudini valorice determină motivația. În acest fel, cu cât motivația învățării este mai puternică și activitatea de învățare este recompensată, cu atât învățarea se poate dovedi mai intensă. Un grup de elevi se formează ca și colectiv începând cu clasa a patra. Din punct de vedere psihologic, la această etapă de vârstă:

- se formează concepția despre lume și convingerile morale (reguli de comportare);
- se dezvoltă sentimentele superioare: morale, intelectuale, estetice.;
- se dezvoltă sentimentul colectivismului;
- se dezvoltă sentimentele intelectuale: curiozitatea, mirarea, îndoiala, satisfacția la rezolvarea reușită a problemelor, decepția de la incapacitatea de a le rezolva;
- se formează unele calități volitive în corespundere cu motivele proprii: independența, hotărârea, perseverența, stăpânirea de sine, curajul;
- are loc restructurarea calitativă atât a relațiilor interpersonale, cât și conștientizarea lor.

Educația este factorul implicat cu necesitate în dezvoltarea psihică optimă umană, chiar o accelerează într-o anumită măsură, preia și direcționează

dezvoltarea convergentă cu influențele și cu scopurile mediului. Învățarea înseamnă mai mult decât memorare. Adevărata însușire a procesului cognitiv de către elevi și capacitatea de a aplica cunoștințele dobândite conduc la a rezolva problema, la a descoperi lucruri care să îi stimuleze imaginația creativă și astfel, ideile lor vor avea fluentă și se vor concretiza. Trebuie să își însușească noțiunile fundamentale astfel încât să le poată aplica în rezolvarea altor probleme. Viziunea educației nu este de a pune informația la îndemâna elevului, ci de a-l conduce pe acesta ca prin fluxul ideilor sale generate de însușirea informațiilor să poată folosi conceptele ulterioare.

În munca sa laborioasă, cadrul didactic îl îndrumă pe elev ca prin lectură și descoperiri individuale în acest proces de însușire a informațiilor să intervină activ la orele de curs (Wein-berger & McCombs, 2001; Windschitl, 1999) [11]. Această teorie constructivistă a învățării constă în transformarea complexă a informațiilor, verificarea acestora prin prisma vechilor reguli și schimbarea regulilor atunci când acestea nu mai funcționează. Totodată, în interacțiunea socială dintre elevi problemele vor fi soluționate cu mai multă ușurință decât ar fi fost rezolvate individual.

Schimbarea cognitivă în viziunea lui Piaget și Vîgotski constă în utilizarea grupurilor de colegi pentru a modela moduri adecvate de gândire și expunere și provocare reciprocă a concepțiilor greșite (Pontecorvo, 1993).

J. A. Comenus prezenta profesorul drept persoana care înlesnea elevului integrarea părții în întreg și valorificarea experiențelor anterioare cunoașterii. C. Hali și B.F. Skinner descriu profesorul ca persoana implicată în soluționarea problemei date elevilor prin construcția situației-cheie cu ajutorul căreia elevii capătă experiența de învățare, prin încercare și prin eroare. Cercetătorii L.S. Vîgotski, J.S. Bruner, O. Mowrer, J.B. Carroll, Ch. Osgood dezbat modelul profesorului care stimulează elevul în procesul de instruire prin respectarea logicii interne a disciplinei de învățământ. Vîgotski aduce referire la intervenția profesorului, spunând că are limitând zona de proximitate a dezvoltării copilului. C. Rogers consideră că empatia stă la baza procesului prin care profesorul înțelege elevul în experiențele trăite, îl acceptă fără să îl judece și nu îl condiționează.

Problema personalității este abordată de către pedagogie sub aspectul educației și dezvoltării, implicate în formarea personalității. Procesul complex de dezvoltare se realizează stadiial, se concretizează cu salturi calitative în corelație cu acumulări cantitative. Cele două existențe sociale profesorul și elevul, colaborează în cadrul procesului de învățământ astfel încât elevul să devină o personalitate creatoare, independentă, la înălțimea aspirațiilor. Profesorul are capacitatea de a-i declanșa elevului energia biopsihică necesară asimilării informațiilor.

Educația moral-civică a elevilor cuprinde principii, norme, valori determinate de societate și cerințele acesteia pentru reglementarea comportamentelor umane și creșterea calității vieții [7]. În relația dintre formare și performanță greutatea specifică este atașată de atitudine, prestarea de servicii și satisfacția locului de muncă. Pregătirea ar trebui să fie, de asemenea, făcută cu un obiectiv de construire a „modalității” de a furniza calitate. Pentru ca ei să funcționeze

bine, ar trebui să fie instruiți și poziționați pentru orice oportunități personale de creștere. Acest lucru îi face să se simtă recunoscuți, prin urmare, sunt mulțumiți de ceea ce fac și de o performanță mai bună. Există și alți factori precum competența și angajamentul care pot fi construite și prin formare [10].

„Scrierile psihologilor și educatorilor operează cu modele ale instruirii, unele derivate din teorii, altele derivate din practică, altele bazate atât pe teorie, cât și pe practică” [14.p. 329]. Instruirea centrată pe elev implică în primul rând: sarcini de învățare autentice, decupate din viața cotidiană, un mediu de învățare complex, conținuturi ale învățării variate, interacțiune socială și responsabilitate personală. „Eșecul profesorilor în a asigura un cadru adecvat pentru învățare sau pentru construirea cunoștințelor și experienței dobândite de copil în clasă poate determina eșecul copilului în a dobândi un potențial maxim” [13, p. 45].

Intervenția instrucțională în viziunea lui Schunk (1991) și Bandura (1986) constă în utilizarea sensibilității elevului orientată către comportamentul profesorului și al colegilor care susțin pe elev către deschidere socială și față de sarcini. Educația este oferită de profesori. Dacă profesorul este capabil, energic, sănătos mintal și are atitudine pozitivă, este bine și bun pentru școală. Un profesor ajută un copil să etaleze capacitățile ascunse. El desfășoară ceea ce este ascuns și neexploatat în interior. Profesorul explicitează ceea ce este implicit la elevi [1].

Oamenii se nasc toți cu aceleași capacități. Ceea ce îi diferențiază, este educația. Prin crearea premiselor interne, educația înlesnește acțiunea factorilor externi care contribuie la dezvoltarea personalității [6].

Concluzii

Complexitatea procesului învățării nu poate fi redusă la o singură perspectivă teoretică ce poate explica mecanismele din spatele acesteia, de aceea se remarcă în literatura de specialitate diferite paradigme care își propun să explice modalitatea în care achizitorii de informații asimilează, organizează, utilizează și reproduc cunoștințele.

Am prezentat două paradigme ale învățării, pe cea asociaționistă și pe cea constructivistă, alături de ideile câtorva teoreticieni care le-au promulgat. Paradigma asociaționistă, după cum îi sugerează numele, consideră că învățarea este rezultatul unui număr semnificativ de asocieri între un stimul și un răspuns. Dacă această paradigmă ignoră procesele intermediare care apar în învățare, paradigma constructivistă aduce în față ideea că subiectul realizează actul în cauză prin modelarea cunoștințelor și că învățarea este un act dinamic, în care sunt implicați atât factori interni cât și factori externi.

Vom încheia cu mențiunea că este necesară cunoașterea acestor două perspective pentru a obține o imagine cât mai apropiată de cea reală a învățării, reducând astfel erorile ce pot apărea într-o analiză superficială a acestui concept.

Bibliografie:

1. Attitudes of Prospective Teachers towards Teaching Profession. *Journal of Education and Practice*, Vol. 4, 2013, No 10. [citat 01.04.2020]. Disponibil: www.iiste.org
2. Birch A. Psihologia dezvoltării. București, Editura Tehnică, 2000.
3. Boekaerts M. Self-Regulated Learning: Bridging the Gap Between Metacognitive and Metamotivation Theories. In: *Educational Psychologist*, 1995, nr. 30(4). New Jersey, Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, pp. 195-200.
4. Bruner J.S. Pentru o teorie a instruirii. București, EDP, 1970.
5. Cosmovici A., Iacob L. Psihologie școlară. Iași, Ed. „Polirom”, 2008.
6. <https://cipriancercel.wordpress.com/2016/12/09/influenta-mediului-familiei-si-ereditatii-in-dezvoltare/>
7. iTeach: Experiențe didactice – o revistă pentru educație și educatori – feb. 2018. [citat 01.04.2020]. Disponibil: <https://iteach.ro/experiencedidactice/rolul-educatiei-in-dezvoltarea-personalitatii>
8. Neacșu I. Instruire și învățare. Teorii, modele, strategii. București, EDP, 1999.
9. Potolea D. Profesorul și strategiile conducerii învățării. In: *Structuri, strategii și performanțe în învățământ*. București, Editura Academiei, 1989.
10. Relationship between training and performance. In: *European Journal of Business and Social Sciences*, April 2014, Vol. 3, No. 1, pp. 95-117. [citat 01.04.2020]. Disponibil: <http://www.ejbss.com/recent.aspx>
11. Slavin R.E. Educational Psychology. In: *Theory and Practice*, 2003, 7/e, pp. 257-261, Bookstore. [citat 01.04.2020]. Disponibil: https://www.dphu.org/uploads/attachements/books/books_4778_0.pdf
12. Wolff-Michael R., Alfredo J. Understanding Educational Psychology. Cite as Intention—A Product of Joint Social Work, Chapter First Online: 20 August 2016. Part of the Cultural Psychology of Education book series (CPED, volume 3), pp. 181-197.
13. Woolfolk A.E. Educational Psychology, the Complexity of the Classroom. Boston, London, AUyn & Bacon, 1995.
14. Woolfolk A.E. Educational Psychology. 7 Ed. Boston, London, Toronto, Sydney, Tokyo, Singapore, Allyn & Bacon, 1998.
15. Zlate M. (coord.) Psihologia la răspântia mileniilor. Iași, Ed. „Polirom”, 2001, pp. 142-151,

ASIGURAREA ACTIVITĂȚII PSIHOLOGICE ÎN SISTEMUL EDUCAȚIONAL DIN JAPONIA

Mariana CUCONAȘU

cercetător științific stagiar,
Institutul de Științe ale Educației

Abstract: *This article presents some dimensions regarding the activity of the psychologist in the Japanese education system.*

Sistemul de învățământ din Japonia este variat, similar cu sistemul de învățământ din alte țări occidentale dezvoltate, însă se apreciază foarte mult baza acestui sistem ce este organizat și dezvoltat pe temeuri teoretice și metodologice bine definite. În comparație cu celelalte țări, în Japonia se pune accent în prim plan pe filozofia educației [3]. Sistemul de învățământ din Japonia este considerat unul dintre cele mai vechi din lume. Originile dezvoltării stau în secolele VI-VII, când a fost adus pe insulă sistemul de învățământ continental din țările asiatice dezvoltate. Astfel, particularitățile sistemului juridic al țării au condus la utilizarea sistemului de învățământ chinez ca bază, care rămâne ușor schimbat în prezent.

În Japonia psihologii școlari sunt experți în psihologie și educație. Acestea oferă o varietate de servicii care includ probleme educaționale, emoționale, sociale și comportamentale pe care mulți copii, tineri și adulți le întâmpină de obicei între vârsta de naștere și vârsta de 21 de ani. Psihologii din acest sistem lucrează în mod special cu copii dar și cu profesori, conducători de școli, părinți [2].

Educația în Japonia este un cult susținut de familie, societate și guvern. Se menționează că până la vârsta de 5 ani, japonezii tratează un copil „ca un rege”, de la 5 la 15 ani – „ca un sclav”, iar după 15 – „ca un egal”. Se consideră că un adolescent de cincisprezece ani este deja un adult care își cunoaște în mod clar responsabilitățile și se supune impecabil regulilor.

Sistemul de învățământ din Japonia, include:

- Educația preșcolară (creșe, grădinițe și școli speciale cu un program corecțional pentru persoanele cu dizabilități);
- Educația școlară (școli cu trei niveluri: elementar, mijloc și senior);
- Învățământ superior și specializat (universități, școli tehnice și colegii).

Pentru poporul japonez în educație sunt prioritare următoarele dimensiuni: respectul față de oameni și animale, simpatie și generozitate pentru ceilalți oameni, capacitatea de a simți frumosul și sublimul, de a avea autocontrol, de a păstra natura, de a contribui la dezvoltarea societății, de a ajuta pe ceilalți etc.

În Japonia, cum mai este numită și țara Soarelui, o atenție deosebită este acordată educației preșcolare, psihologii confirmă că înainte de vârsta de 7 ani, o persoană primește 70% din cunoștințe, iar celelalte 30% le asimilează pe parcursul întregii vieți. În copilărie învață să comunice cu societatea, iar acest lucru este foarte important pentru societatea japoneză, care se bazează pe ca-

pacitatea de a menține o echipă. În mod tradițional, educația preșcolară începe în familie. Spre deosebire de alte țări, aici, copiii sunt selectați în grupuri mici, așa-numitul „han”. Acestor copii li se oferă „locul de muncă” în grădiniță, ei înșiși aleg numele pentru *khanul* lor etc. Astfel, încă din copilărie, ei sunt învățați să lucreze în echipă. Există un anumit sistem de formare a acestor grupuri care este format până la 8 persoane. Grupurile sunt formate sub influența faptului că fiecare elev al grupului ar trebui să completeze întregul grup. Acest sistem se practică și în următoarele etape. În gimnaziu, grupurile nu mai sunt permanente, sunt reorganizate la fiecare 5 luni pentru a-i învăța pe copii să se adapteze rapid la noile condiții.

Este de remarcat faptul că, atunci când se discută despre o problemă, se discută adesea nu cu un singur individ, ci cu întregul grup. Potrivit psihologilor japonezi, un astfel de sistem, ajută la păstrarea sănătății individului, deoarece în grupurile armonioase sunt excluse discriminările și stresul asociat cu acesta. Copiii sunt implicați pe larg în managementul clasei. Primele clase sunt alese de mentori (*toban*), care se schimbă în fiecare zi și astfel fiecare copil este unul. Respectiv se consideră că acest sistem îi învață pe copii să-i controleze pe ceilalți.

Deci, abordarea educației personalității copilului este foarte interesantă. În școlile japoneze există un obiect considerat de unii delicat la fel ca și autocritica. Cadrele didactice nu doar îi învață pe copii în școli, ci îi modelează, aduc exact ceea de ce are nevoie societatea. Educația școlară în această țară durează 12 ani, din care mai mult de jumătate merg la școala primară din cauza complexității învățării limbii materne. Conform cerințelor stabilite de Ministerul Educației din Japonia fiecare individ trebuie să stăpânească cel puțin 1850 de hieroglife.

Scopul principal al școlii japoneze este de a educa cetățenii siguri de sine ai unei societăți pașnice și democratice, respectând drepturile omului, iubind pacea și adevărul. Legea de bază a educației definește necesitatea dezvoltării perspectivei politice și a toleranței religioase în rândul studenților, dar interzice instituțiilor de învățământ orice legătură cu partidele politice și organizațiile religioase.

Se menționează că sfârșitul secolului XIX a marcat epoca reformelor sociale destinate copiilor. Din cauza acestor reforme sociale a apărut nevoia psihologilor școlari. Aceste reforme sociale au inclus educația obligatorie a minorilor, schimbări ale legilor privind munca copilului și dezvoltarea instituțiilor care deserveșc copii. Societatea începe să „schimbe” prioritățile copiilor de la o sursă economică de muncă la o sursă psihologică de dragoste și afecțiune.

În Japonia, școala de psihologie se consideră fondată între anii 1910 și 1914, atunci când școlile din mediul rural și urban au înființat mici clase de educație specială pentru copii cu dizabilități. Odată cu apariția cursurilor de educație specială, a fost nevoie de „experți” care să ajute în procesul de selecție a copilului pentru educație specială [5].

Psihologii școlari oferă o susținere elevilor pentru a-i ajuta în situații critice, de a face față obstacolelor care împiedică succesul, precum și a face față tuturor problemelor. De asemenea, folosesc prevenirea și intervenția timpurie pentru a limita problemele din viața copiilor și din mediul școlar.

Apariția psihologiei ca știință în Japonia a început în principal datorită Statelor Unite, de îndată ce țara și-a deschis granițele, unde tinerii japonezi în universitățile americane au început să studieze psihologia. Datorită diferențelor și particularităților culturale evidente, în Japonia ideea principală care a stat la baza teoriei, practicii și științei a fost diferită decât în țările occidentale. După câțiva ani de dezvoltare în psihologia experimentală, tipurile de experimente au devenit mai complexe. Au fost efectuate experimente care s-au concentrat pe relația dintre emoție, tensiunea arterială și respirație; privind relația dintre emoție și oboseală.

Indiferent de oportunitățile care s-au deschis pentru diverse domenii ale vieții, datorită psihologiei, majoritatea oamenilor nu au acceptat încă noile științe. Această dezaprobare a devenit evidentă în epoca primelor asociații psihologice care au răspândit idei psihologice în Japonia.

Multe dintre asociațiile psihologice din Japonia s-au confruntat cu diverse probleme, iar unele au încetat să mai existe. Singura asociere care rămâne vizibilă și activă este Asociația Psihologică Japoneză, care s-a format în 1927 sub conducerea lui Matataro Matsumoto, un student al lui Yujiro Motor. Asociația japoneză de psihologie s-a concentrat inițial pe șase domenii: psihologie generală, psihologie educațională, psihologie organizațională, psihologie juridică, psihologie militară și psihologie clinică.

După înființarea Asociației Psihologice din Japonia, psihologii au început să dezvolte și să pună în aplicare ideea de consiliere psihologică. Și de această dată, oamenii de știință japonezi s-au bazat pe experiența Statelor Unite, iar psihologii japonezi s-au confruntat frecvent cu problema neînțelegerii și a respingerii. De-a lungul anilor, psihologia ca practică în Japonia a devenit din ce în ce mai populară, dar continuă să-și caute locul în țară și cultură. De-a lungul secolului trecut, a făcut progrese mari în a deveni o disciplină respectată, dar rămân încă multe provocări. Odată ce această zonă este privită și fundamentată teoretic din punctul de vedere care reflectă cel mai îndeaproape cultura și viziunea japoneză, aceștia recunosc adevărata putere a psihologiei și le va fi mai ușor să o înțeleagă și să o accepte.

Psihologii școlari ajută la construirea de școli egale și pline de speranță, la creșterea gradului de conștientizare a problemelor de sănătate mintală și dezvoltă modalități de a trata problemele în mod individual. În școală fac echipă cu profesorii și părinții pentru a decide comportamente eficiente și pentru a asigura acceptarea și valoarea diversității. Psihologii școlari administrează dificultățile de evaluare și de confruntare ale tuturor elevilor. De asemenea, analizează și revizuiesc metodele de soluționare a problemelor elevilor în școli pentru a menține o atitudine bună și sigură.

Psihologii școlari ajută personalul școlii să îmbogățească viața tuturor copiilor, să ofere suport copiilor cu nevoi speciale. Psihologul școlar trebuie să poată evalua și dezvolta planuri pentru copiii cu cerințe educaționale speciale. Totodată psihologul școlar este și specialistul care consultă experții în planificarea și implementarea curriculumului școlar. În Japonia sunt discutate actualmente standardele necesare pentru titlul de psiholog școlar.

În concluzie, menționăm că în Japonia este înalt apreciată activitatea psihologului școlar în sistemul educațional.

Bibliografie:

1. <http://historic.ru/books/item/f00/s00/z0000006/st033.shtml>
2. <https://obu4ayka.ru/obshhenie/yaponskaya-sistema-obrazovaniya-psihologiya.html>
3. https://ru.qwe.wiki/wiki/School_psychology
4. <https://vk.com/@ppksfu-psihologicheskaya-nauka-i-praktika-v-yaponii>
5. <https://yankovsky.com.ua/obrazovanie-v-yaponii-nuzhen-li-nam-takoj-podxod-v-ukraine/>

ADAPTAREA PSIHOSOCIALĂ ȘI PARTICULARITĂȚILE DE PERSONALITATE

Elena PUZUR

dr., lector universitar,

Institutul de Științe ale Educației

Abstract: *As a fundamental way of human existence, adaptation is the condition and at the same time the result of complex generating and constructive processes, which are mutually functionally determined without losing their own content. Perceived as a product of the individual's permanent relationship with the environment, the result of adaptation can materialize either by acceptance or rejection. The enrichment and development of the cognitive, behavioral and social repertoire under the impetus of positive emotions favors the development of resources in these registers and ensures an efficient, optimal psychosocial adaptation of the individual to the new conditions.*

Existența unei ființe umane într-un mediu social presupune un proces permanent de adaptare. Reflectat ca un produs al relației multiaspectuale dintre ființa umană și mediul înconjurător, rezultatul adaptării se poate materializa fie în atitudinea de acceptare, fie de respingere, caz în care putem vorbi de inadaptare. Adaptarea se poate concretiza în răspunsuri ale omului la evenimente favorabile, neutre sau nefavorabile.

De menționat că progresul psihicului, conștientizat filogenetic și social-istoric, este rezultatul unui proces de adaptare multiformă la complexitatea crescândă a relațiilor sociale, iar cunoașterea și înțelegerea aprofundată a acestui proces asigură coordonarea, eficientizarea și accelerarea lui [7].

Ca modalitate fundamentală a existenței umane, adaptarea este condiția și concomitent rezultatul unor procese generatoare și constructive complexe, care se determină funcțional reciproc fără a-și pierde conținutul propriu.

Studiul literaturii relevă că dificultățile de adaptare ale omului contemporan la solicitările contunuu a mediului au determinat modificarea structurii morbidității și, ca o reacție, creșterea explozivă a cercetărilor privitoare la etiologia omului, la substratul neurofiziologic al vieții sale afective etc. În acest context, A. Carrel vorbea în 1937 de o „criză a civilizației”, cercetări ce vizează adaptarea civilizației pe care și-o construiește el însuși [6].

În acest context, autorul P. Brânzei afirmă că trebuie să ținem cont de semnificația bio-psiho-socială a procesului de adaptare. Astfel, personalitatea trebuie acceptată ca o expresie dinamică a interacțiunilor dintre particularitățile temperamentale (înnăscute), modelate sub influența diversității factorilor instructiv-educativi și instituționali ca particularități ale caracterului și care sunt comutate în acțiuni sau nonacțiuni deliberate, corespunzător trebuințelor și motivațiilor fiecărui individ în raport cu ansamblul de norme al unei societăți sau instituții date [1].

Din cele expuse mai sus determinăm, că nevoia de adaptare apare în situații dificile. Și această nevoie începe din prima clipă de viață (de după naștere). Ulterior, fiecare etapa din parcursul educațional al copilului presupune o noua provocare adaptativă: grădinița, primul an de școală, liceul, facultatea etc.

Din punctul de vedere endocrinologic, apar complicatele schimbări hormonale, care generează puternice modificări comportamentale la anumite vârste, cu care este nevoit să se obișnuiască din mers, deseori, cu mare dificultate [6]. De menționat, la unii copii pot apărea acele situații majore în care se modifică însăși configurația familială: decesul unui membru al familiei, divorțul părinților, plecarea din casă a unui frate mai mare, apariția unui nou frate.

De asemenea, un mare impact emoțional cu care se confrunta persoana în situație de schimbare, îl pot avea și schimbările de domiciliu, îndeosebi dacă acest lucru implica renunțarea forțată la un mediu de viață perceput de aceasta ca fiind binefăcător (*prieteni, animale de companie, locul de joacă preferat* etc.).

Fiecare dintre noi reacționează diferit la/în situații noi: unii se adaptează rapid, ușor, iar alții mai greu, cu multe dificultăți.

De obicei, persoanele care au dificultăți de adaptare psihosocială trăiesc și acționează conform șabloanelor mentale. La nivel inconștient, acestea folosesc un repertoriu restrâns de astfel de tipare, în raport cu realitatea, care, în permanență, se supune legilor schimbării.

În astfel de condiții, acest tip de persoane rămân în dezacord funcțional cu aceasta. Situațiile noi îi neliniștesc sau chiar îi înspăimântă și fac tot posibilul să le evite ori să le amâne.

Persoanele greu adaptabile sunt persoane caracterizate de frică de nou, de situațiile inedite, de a nu face față neprevăzutului și, astfel, de a nu fi judecate și etichetate. Sunt oamenii confortului dat de orizonturile înguste, dar cunoscute, care nu conțin nimic amenințător sau provocator. Sunt oameni cu o slabă stimă de sine și cu un nivel al încrederii de sine care le înfrânează inițiativele și creativitatea, fapt care îi menține într-un continuu conflict dezadaptativ cu mediul nou.

Aici explicațiile pot fi legate de experiențele anterioare, când persoana în cauza a suferit un eșec în a face față unei situații noi, acest eșec fiind perceput

atât de dureros din punct de vedere emoțional, încât a căpătat aspectul unei traume care se poate reactiva în situații asemănătoare [8].

De asemenea, copiii cocoloșiți de părinți anxioși și hiperprotectori pot deveni adulți care au probleme de adaptare. De aceea, a încuraja, cu responsabilitate, copiii să experimenteze situații noi, este foarte important.

Persoanele cu un nivel eficient de adaptare la schimbări manifestă anumite caracteristici: **curajul și încrederea de sine**. De asemenea, acestea sunt persoane creative și spontane, cu o inteligență practică, emoțională și socială bine dezvoltată. Sunt persoane cu o bogată experiență anterioară, care a avut rolul de a „căli”, de a dezvolta un set de instrumente adaptative, practice și cognitive, care sunt folosite în avantajul lor. Aceste persoane au abilitatea de a extrage similarul, oricât de aproximativ ar fi acesta, dintre situațiile anterioare, cărora le-au făcut față cu succes, și cele noi, față de care, astfel, au motive să se simtă capabile să le surmonteze. Așadar, ceea ce definește foarte bine „funcționarea” și relaționarea cu aceste persoane, este tocmai această ușurință și mobilitate cu care accesează resursele adaptative.

De menționat, că în cazul schimbărilor majore: pierderea unei persoane dragi, divorțul, migrația forțată, pensionarea, pierderea serviciului, care pot interveni în viața unui om, sunt necesare mari eforturi pentru adaptarea psihosocială la noile condiții. Apartenența la un grup de persoane, cu care să avem relații emoționale pozitive strânse – fie ca este vorba de familie sau de grupul de prieteni – poate ajuta extrem de mult în situațiile noi create. Deci, cultivarea relațiilor sociale strânse poate asigura o adaptare mai rapidă la noile condiții [6].

Percepută ca un produs al relației permanente a individului cu mediul înconjurător, rezultatul adaptării se poate materializa fie prin acceptare fie prin respingere. Important de menționat faptul că adaptabilitatea *poate și trebuie* să fie dezvoltată și antrenată. Raporturile individului cu lumea sunt esențiale și de modalitatea lor de realizare depind într-o foarte mare măsură, echilibrul intern precum și cel extern [2].

Adaptabilitatea este un „efect secundar”, de o importanță primară, al procesului susținut de dezvoltare personală.

Desigur, ne putem propune să învățăm direct adaptabilitatea, însă ceea ce duce la aceasta, sunt aspecte ce necesită eforturi permanente, cum ar fi: cunoașterea de sine, vindecarea traumelor, spargerea blocajelor emoționale, creșterea stimei de sine – aspecte care, ele înșele, pot fi scopuri psihoterapeutice. Acestea se pot ameliora substanțial prin eforturi personale, de autotrainning, de autoanaliză, de introspecție și conștientizare permanentă. La acestea se adaugă și modalitatea directă de antrenament, și anume asumarea curajoasă a situațiilor inedite, neevitarea lor, chiar dacă frica are tendința permanentă să influențeze psihicul și comportamentul uman.

Această testare a realității este indispensabilă, deoarece nu vom ști niciodată dacă am învățat să fim adaptabili, până nu trecem printr-o serie de situații provocatoare.

Mai mult decât atât, putem chiar să provocăm unele situații noi, care ne vor cere noi configurări psihoemoționale și comportamentale adaptative și care ne aduc și o creștere personală.

Cercetătorul D. Goleman – în modelul său – scoate în evidență o serie de trăsături personale și sociale, care determină calitatea și nivelul de adaptare psihosocială:

- ✓ componentele personale: conștiința de sine (*autocunoașterea emoțională, autocunoașterea realistă și corectă, încrederea în sine*), autocontrolul (*autocontrolul emoțional, transparența și menținerea integrității, adaptabilitatea la schimbare, orientarea spre rezultate, inițiativa, optimismul și perseverența*);
- ✓ componentele sociale: conștiința socială (*conștiința de grup, empatia, orientarea spre sarcină*) și capacitatea de administrare a relațiilor (*managementul relațiilor interpersonale, leadership inspirațional, inițierea și managementul schimbării, influența, managementul conflictelor, lucrul în echipă și colaborarea*) [3].

Important, ne adaptăm mediului social învățându-ne pe noi și pe ceilalți, autoeducându-ne pe parcursul întregii vieți, dezvoltându-ne astfel încât să facem față provocărilor vieții. Puterea este în noi, iar alegerile ne aparțin indiferent de mediul social în care trăim, de familia din care provenim, de studiile absolvite sau nivelul cultural.

Percepția corectă asupra lucrurilor este sănătoasă atunci când adaptarea socială nu constituie o problema majoră, ci reprezintă doar un episod trecător în viața noastră, ca un cumul de emoții impuse de condițiile noi. În principal, acest deficit devine observabil la copilul mic ca un deficit în dezvoltare, la școlar, ca o tulburare în învățare și la adult, ca o tulburare inadaptare.

Prin urmare, emoțiile pozitive aduc indirect beneficii de pe urma efectelor de extindere pe care le provoacă; în termenii modelului extindere și construcție, ele stimulează construcția de resurse, ceea ce asigură adaptarea psihosocială eficientă și o viață echilibrată. Acest echilibru, la care se ajunge prin colaborarea armonioasă a diferitelor sisteme din organism, se realizează pe baza resurselor adaptative și a mecanismelor compensatoare ale organismului [6].

Cercetările lui J. Kihlstrom și N. Cantor au conturat șase abilități cognitive raportate la comportamentul social al indivizilor, care asigură calitatea procesului de adaptare:

1. Capacitatea de a identifica stările mentale ale indivizilor.
2. Capacitatea de grupare a stărilor mentale identificate la alte persoane pe baza similarității.
3. Capacitatea de a interpreta conexiunile semnificative ale actelor comportamentale.
4. Capacitatea de a analiza succesiunile comportamentelor sociale.
5. Capacitatea de a fi flexibil în interpretarea schimbărilor în cadrul comportamentului social [8].
6. Capacitatea de a prevedea ce se poate întâmpla într-o situație personală.

În concluzie, adaptarea psihosocială urmărește realizarea unui echilibru între capacitățile, aspirațiile, obiectivele și dorințele individului cu cerințele și solicitările ambianței sociale și a mijloacelor oferite de ea pentru satisfacerea acestor aspirații. Îmbogățirea și dezvoltarea repertoriului cognitiv, comporta-

mental și social sub imboldul emoțiilor pozitive favorizează dezvoltarea resurselor din aceste registre și asigură o adaptare psihosocială eficientă, optimă a individului la noile condiții.

Bibliografie:

1. Brânzei P. Adolescență și adaptare. Iași, C.C.P.T., 1974.
2. Chelcea S. Un secol de cercetări psihosociologice. Iași, Ed. „Polirom”, 2002.
3. Goleman D. Inteligența emoțională. București, Ed. „Curtea Veche”, 2018.
4. Golu M. Fundamentele psihologiei. Vol. I și II. București, Editura Fundației România de mâine, 2007.
5. Lazarus R. Emoție și adaptare. București, Ed. TREI, 2011.
6. Pleșa R. Psihologie socială clinică și psihologie medicală. Cluj-Napoca, Presa Universitară Clujeană, 2017.
7. Puzur E. Adaptarea psihosocială a studenților anului I din instituțiile de învățământ superior. Teza de doctor în psihologie. Chișinău, 2016.
8. Sfetcu N. Inteligența emoțională. Drobeta Turnu Severin, MultiMedia Publishing, 2020.

BARIERE DE COMUNICARE ÎN RELAȚIA PĂRINTE–PREADOLESCENT

Cristina DOLINSCHI

asistent universitar,

Universitatea de Stat din Moldova

Abstract: *In the present study we aimed to analyze the parents' view on the specific relationship between parent and preadolescent, focusing mainly on communication barriers that significantly affect the family climate.*

În lumea de astăzi, crearea unității părinte-preadolescent devine din ce în ce mai dificilă în contextul evoluției rapide a societății, schimbarea valorilor sociale, invadarea tehnologică, precum și slaba pregătire pentru rolul de părinte. Stadiul pubertății este dominat de o intensă creștere cu o largă gamă de rezonanțe în dezvoltarea psihică și de dezvoltarea mare a sociabilității (mai ales pe orizontală) [1]. Dificultatea acestei perioade nu se rezumă doar la oscilarea între diferite stări, ci și impulsivitate, nesiguranța pe care o simt și dorința de a fi rebeli, pentru faptul că se simt deseori neînțeleși, dar și pentru problemele care apar în comunicarea cu cei apropiați, îndeosebi cu părinții. Astfel, calitățile esențiale ale comunicării eficiente se pierd de cele mai multe ori, iar relațiile părinte-copil devin deficitare. Barierele de comunicare subminează înțelegerea reciprocă, nivelul de acceptare și relaționarea empatică dintre membrii familiei și creează diverse stări tensionate, frustrante și conflictuale.

Scopul acestei cercetări este de a determina care sunt viziunile părinților cu privire la principalele bariere cu care se confruntă în procesul comunicățional cu preadolescentul. Pentru realizarea cercetării în contextul reperelor menționate s-a recurs la elaborarea unui chestionar, fiind completat de un grup de 53 de subiecți: 44 femei și 9 bărbați care au copii cu vârsta cuprinsă între 10 și 15 ani. Vârsta respondenților variază între 34 și 42 de ani.

Rezultate și discuții

În urma analizei valorilor procentuale, se pot observa anumite tendințe de răspuns ale participanților. Vom prezenta în continuare analiza detaliată a răspunsurilor obținute în cadrul acestui studiu.

Figura 1 ilustrează răspunsurile părinților la întrebarea „Cât de des întâmpinați dificultăți în comunicarea cu fiul/fiica dvs.?”.

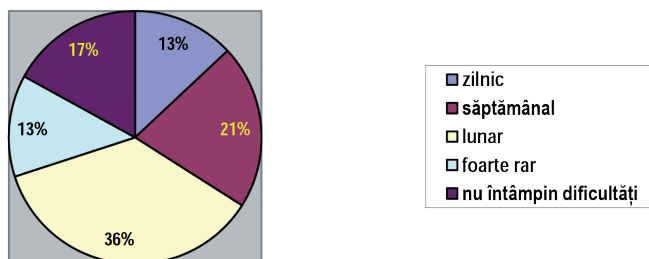


Fig. 1. Rezultatele obținute de către părinți la întrebare „Cât de des întâmpinați dificultăți în comunicarea cu fiul/fiica dvs.?”

Este îmbucurător faptul că majoritatea părinților (70%) au indicat faptul că întâmpină rar sau deloc obstacole în comunicarea cu fiul/fiica. În relația cu preadolescentul, părintele deține poziția centrală în asigurarea condițiilor necesare ce stau la baza structurii personalității preadolescentului, precum și dezvoltarea unei interrelaționări armonioase, menite să contribuie la formarea și păstrarea unui atașament securizant.

Timpul reprezintă o resursă valoroasă pentru sentimentul de stabilitate familială. Astfel, pentru a avea o bună relaționare cu copilul ar fi bine să se pună accent pe petrecerea timpului calitativ prin diversificarea activităților de recreere, prin implicarea activă în procesul educativ, prin inițierea unor discuții suportive, prin ascultarea eficientă.

La întrebarea „*Considerați că alocați timp suficient pentru comunicarea cu copilul dvs.?*”, doar o treime din respondenți au remarcat că nu acordă timp suficient. Următoarea întrebare, de asemenea, se referă la dimensiunea temporală: „*Cât timp alocați pentru a comunica cu fiul/fiica dvs.?*”. Cele mai frecvente răspunsuri acordate de către participanți sugerează că majoritatea petrec zilnic timp cu copilul său. 64% dintre părinți acordă câteva ore – zilnic – pentru comu-

nicare. Deși s-au obținut valori procentuale relativ mici la următoarele poziții: „zilnic, câteva minute” (13%), „doar atunci când mă solicită” (8%) și „mereu” (13%), totuși, este important de menționat că interacțiunile zilnice eficiente, în dependență de disponibilitatea ambilor interlocutori dezvoltă și mențin un cadru relațional satisfăcător. Suprasaturația sau acordarea insuficientă a timpului poate crea disensiuni și distanțare în relația părinte–preadolescent.

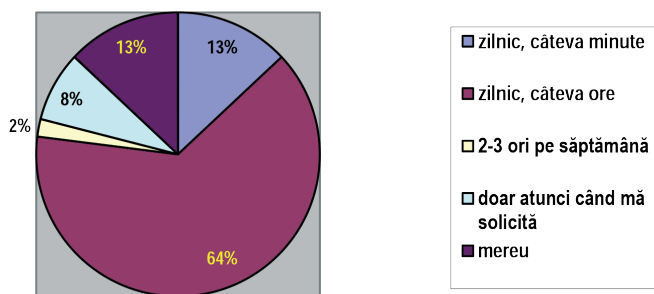


Fig. 2. Repartizarea datelor privind timpul alocat de către părinți pentru a comunica cu fiul/fiica

Cele mai frecvente întrebări adresate de către părinți preadolescenților sunt elucidate în Figura 3. În contextul acestei întrebări, vom face referință la nevoile/trebuințele preadolescentului. Eficiența psihosocială a preadolescentului depinde preponderent de confortul psihologic pe care părinții îl pot asigura prin satisfacerea nevoilor acestuia, precum și prin interacțiunile cotidiene. Dificultățile de ordin social-economic cu care se confruntă astăzi societatea noastră influențează negativ familia, ceea ce contribuie la satisfacerea preponderentă a nevoilor treptelor inferioare ale preadolescentului, neglijându-se, de fapt, cele superioare (conform piramidei lui Maslow) [2, pp. 167-179]. Orice mesaj, orice inițiativă, trebuie să satisfacă o nevoie specifică a preadolescentului, în acest sens ambele generații practicând un model de relații bidirecționale și simetrice.

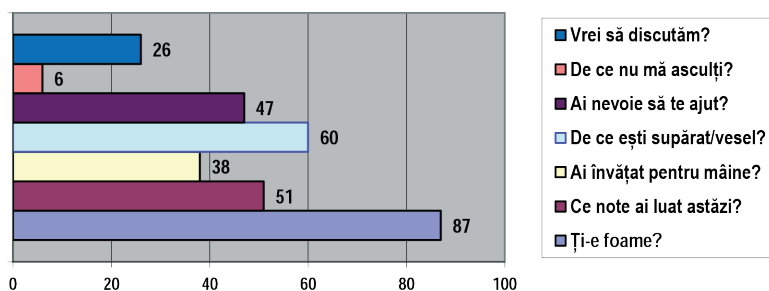


Fig. 3. Cele mai frecvente întrebări adresate de către părinți preadolescenților

Conform datelor prezentate în *Figura 4*, aproximativ jumătate din participanți au selectat emotivitatea crescută (55%) și încăpățânarea (45%) ca fiind cele mai evidente însușiri ale fiului/fiicei în procesul comunicațional. Fiind o perioadă de tranziție de la copilărie spre adolescență și maturitate, preadolescența este o vârstă marcată de afectivitate sporită, care se manifestă într-o excitabilitate ușoară, ambivalență afectivă, iritabilitate etc. Nici un părinte nu a indicat politețea, sinceritatea și curajul. Totodată, aproximativ o treime din respondenți au ales ca însușire a copiilor respectul (34%). Rușinea (26%) și agresivitatea (24%) au obținut aproximativ aceleași valori procentuale.

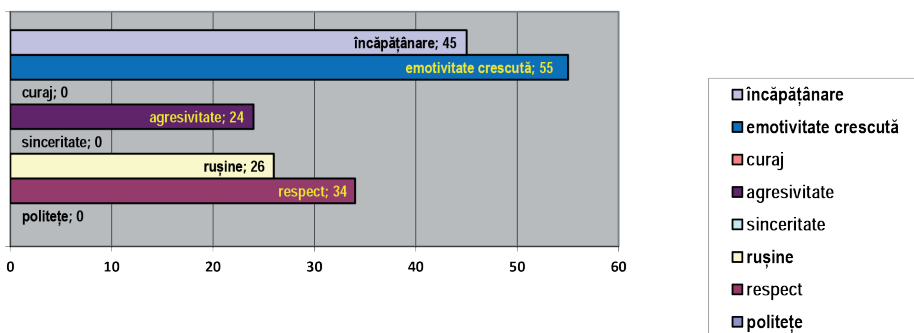


Fig. 4. Însușirile indicate de către părinți ca fiind cele mai evidente la fiul/fiică în procesul comunicațional

În continuare, prezentăm principalele bariere cu care se confruntă respondenții în interacțiunile cu copiii lor. Obstacolele în procesul de comunicare pot fi generate de către ambii interlocutori.

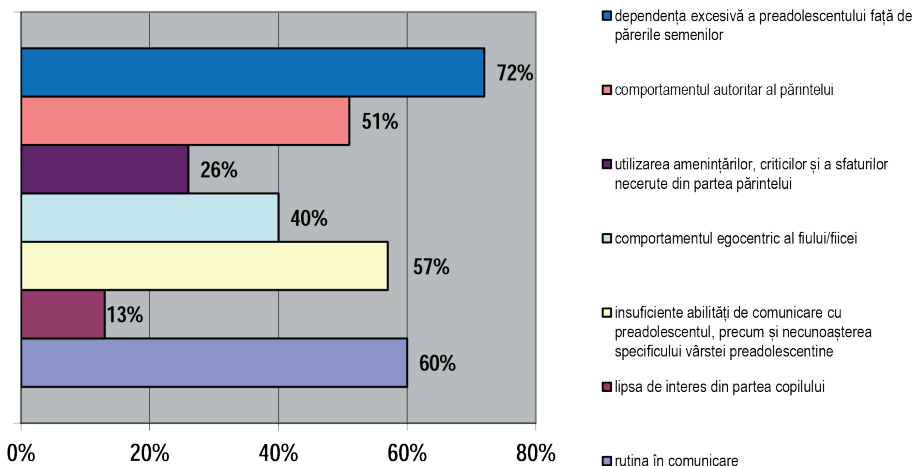


Fig. 5. Cele mai frecvente bariere de comunicare în relația părinte-preadolescent

Părinții (72%) consideră că la vârsta de 10-15 ani, copiii se reorientează de la familie, ca grup de referință, la grupul de semenii. Preadolescenții treptat se distanțează de părinți, astfel prietenii devin persoane mai apropiate, cărora ei pot să le povestească despre necazuri, probleme personale. Părinții recunosc că manifestă un comportament autoritar (51%) și utilizează amenințări, critici și sfaturi necerute (26%). Totodată, pentru 57% dintre respondenți comunicarea ineficientă se datorează lipsei sau dezvoltării insuficiente ale abilităților comunicaționale, iar cunoașterea specificului vârstei preadolescente ar putea contribui la consolidarea rolurilor parentale și păstrarea coeziunii părinte-preadolescent. Rutina a fost identificată ca barieră de comunicare de 60% părinți. Diminuarea activităților repetitive fără un rol funcțional-educativ are efecte pozitive în formarea și dezvoltarea deprinderilor, atitudinilor, capacităților și competențelor familiale.

Concluzii

Prin urmare, putem concluziona ca preadolescența este o perioadă de oscilație între statusul de adult și poziția de copil. Situațiile contradictorii cu care se confruntă preadolescentul sunt marcate de dorința puternică de afirmare în cadrul social și prelungirea dependenței față de mediul familial. Aceste situații contradictorii generează diverse obstacole în comunicarea dintre generații. Cunoașterea și conștientizarea barierelor de comunicare reprezintă un pas cert, real și eficient al adulților în direcția dirijării relațiilor părinți-preadolescenți și a profilaxiei conflictelor familiale. Comunicarea eficientă va contribui la asigurarea unui nivel optim de relaționare și succes intrafamilial.

Bibliografie:

1. Albu Em. Psihologia vârstelor. Târgu-Mureș, Universitatea „Petru Maior”, 2007.
2. Maslow A. Motivație și personalitate. București, Ed. „Trei”, 2013.

ROLUL IMAGINII DE SINE ÎN DEZVOLTAREA COMPETENȚEI DE A ÎNVĂȚA SĂ ÎNVEȚI

Elena IGNAT

doctorandă,

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

Abstract: *This article involves theoretical analysis of the concept of self-image and its importance in developing the ability of learning to learn. Learning is a natural process but the desire to explore and assimilate are innate. Developing the ability of learning to learn for children has a major importance because it allows them to be adapted to the permanent changes that are taking place in society. Self-image is a structure that includes descriptions of aspects of the individual's experience – aspirations, feelings, emotions, interests, abilities, skills, qualities and flaws, in conclusion of the list of all activities. In the formation of self-image the consciousness of own efficiency plays an extremely important role because it determines to the subject a particular motivational value, which in turn leads to an appreciable increase of the level of aspiration, considerably increases the perseverance and the investment of effort in the longer term.*

Competența reprezintă un set de cunoștințe, deprinderi, atitudini care le posedă indivizii în vederea dezvoltării personale și a incluziunii sociale. Pe parcursul vieții fiecare din noi dezvoltăm o serie de competențe, totuși una extrem de importantă care necesită a fi dezvoltată de la o vârstă fragedă este cea de a învăța să înveți.

Competența de a învăța să înveți presupuneabilitatea omului de a urmări și organiza propria învățare fie individual, fie în grupuri conform nevoilor proprii, incluzând conștientizarea procesului și a nevoilor individuale de învățare, identificarea oportunităților existente și abilitatea de a depăși obstacolele care pot apărea, în scopul realizării unei învățări de succes.

Competența constă în obținerea, procesarea și asimilarea de noi cunoștințe și capacități / deprinderi, dar și căutarea și utilizarea îndrumării [3].

A învăța să înveți presupune implicarea celor care învață în construirea cunoașterii, pornind de la experiența lor de viață și de la învățările și deprinderile anterioare, pentru a fi capabili să aplice cunoștințele și capacitățile într-o diversitate de contexte: acasă, la școală în mediul social. Ținând cont de faptul că competența de a învăța să înveți are trei dimensiuni: dimensiunea cognitivă, dimensiunea metacognitivă și dimensiunea emoțională, motivațională care se combină cu mediul de învățare socio-cultural, putem afirma cu certitudine că imaginea de sine, motivația și încrederea în sine sunt esențiale pentru manifestarea acestei competențe.

Imaginea de sine se localizează în lobul frontal și ceea ce păstrăm în acest spațiu special ne determină felul în care interacționăm cu lumea și percepem realitatea. Lobul frontal controlează și reglează și alte zone ale creierului, ne controlează comportamentul, visează la noi posibilități și ne îndrumă pe parcursul vieții [3, p. 22].

Un nivel scăzut al lobului frontal presupune control redus asupra comportamentului impulsiv și al emoțiilor, iată de ce uneori nu putem discuta rațional cu elevii de vârstă școlară pentru că lobul frontal nu este deplin funcțional pentru gândirea logică. Lobii lor frontali nu pot ține în frâu sinele emoțional.

Conform lui Th. Koumba (1999), conceptul de „*image de sine*” este definit ca o reprezentare cognitivă și conativă (referitor la activitate, la procesele de voință), a persoanei înșăși, relațiile sale cu oamenii și lucrurile care-l înconjoară: mediul în general [5].

Același autor afirmă că pentru o mai bună înțelegere a acestei „*imagini*”, este necesară abordarea a două probleme dificile.

Prima ar fi din cauza unei proiectări analitice a conceptului de „*Sine*”.

Sinele este format din ansamblul tuturor reprezentărilor și aprecierii unei persoane despre ea înșăși fiind alcătuit din viziunea sa asupra propriei ființe și atitudinilor care noi o avem față de noi, de propriile calități.

Mecanismul formării și dezvoltării Sinelui constă în interacțiunea individului cu ceilalți într-un cadru social, interpersonal și de grup, prin activități și experiențe personale. Inventarierea Sinelui real, care pornește din sinele ideal, începe cu enumerarea talentelor și a pasiunilor pe care le are persoana, activitate posibilă numai dacă individul se cunoaște pe sine foarte bine.

În ceea ce privește cea de-a doua abordare a conceptului de *image de sine* se face referire la utilizarea a două concepte diferite care-l pot înlocui pe cel de „*image de sine*”: conceptul de „*sine*” și conceptul de „*identitate*” care sunt utilizate ca sinonime, iar *imagea de sine* fiind considerată o componentă a acestora.

Tajfel & Turner abordează conceptul de *identitate socială* ca fiind legat de aspectele individuale ale conceptului de *sine* bazat pe apartenența la grupurile sociale. În acest context, *identitatea* este asociată cu o „*pozitivitate*” atașată sinei și diferitor grupuri din care face parte individul.

În ultimii ani a avut loc o adevărată revoluție științifică atât în domeniul psihologiei, psihiatriei, cât și al medicinei. Referitor la conceptul de *sine* au apărut o serie de teorii și concepții noi, făcându-se unele descoperiri care au dus la schimbări majore în privința personalității, sănătății chiar și a capacităților și talentelor fundamentale, eșecurile devenind succese, elevii cu nereușită obținând rezultate bune și chiar foarte bune. Elevi timizi, retrași și inhibați au devenit mai fericiți și mai îndrăzneți.

În opiniile cercetătorilor Markus & Wurf conceptul de *sine* este activ, puternic și capabil de schimbare.

Imagea de sine este părerea noastră despre ce fel de persoană eu sunt. De obicei ea se formează din propriile noastre convingeri, deși aceste convingeri despre noi înșine s-au format în subconștient din experiențele trecutului, din succese și eșecuri din umilințe și triumfuri trăite mai ales în prima copilărie, toate acestea au dus la formarea unui *sine* sau a unei *imagini de sine*.

C.H. Cooley considera că noi dezvoltăm un fel de „*sine în oglindă*”, o *image de sine* bazată pe modul în care credem că ne văd ceilalți. Aceasta înseamnă că *imagea de sine* este puternic modelată de reacțiile celorlalți, ca și de propriile noastre cunoștințe [5].

Confundăm rezultatele slabe cu potențialul. Credem că asta e tot ce putem. Trebuie să conștientizăm că atât la noi cât și la ceilalți imaginea de sine este un prag limitativ pentru potențial. Nu lipsa talentului este problema ci lipsa încrederii în sine. A fi încrezător, înseamnă, a considera că ești capabil să acționezi într-o manieră adecvată în situațiile importante (C. Andre Lelord, 1999).

Încrederea în sine a unui copil nu este prea dificil de identificat, pentru aceasta este suficient doar să, să observi cum se comportă în situații noi sau neprevăzute, în care există o miză, sau dacă este copleșită de dificultăți în realizarea a ceea ce are de îndeplinit. Încrederea în sine provine în principal din modul de educație transmisă de familie și de școală.

Dacă suntem de acord cu noi înșine, dacă ne apreciem pentru ceea ce facem bine – aceasta contribuie la autorespectul și încrederea în sine – dacă acceptăm că avem și slăbiciuni fără să ne criticăm în permanență pentru ele – aceasta constituie baza toleranței față de sine și, implicit, față de alții – putem trăi confortabil din punct de vedere emoțional. Trebuie să conștientizăm că este bine să existe mereu un echilibru între autoapreciere și autocritică, nici una din cele două extreme nefiind eficientă.

Studiile demonstrează că persoanele care au reușit să realizeze ceva cu adevărat mareț în viață, au în comun o **încredere în sine foarte puternică**, care le-a permis să-și urmărească cu hotărâre visele și să facă tot ceea ce era necesar pentru a le duce la îndeplinire.

O tehnică de a îmbunătăți încrederea în sine este obiceiul de a ne aminti succesele trecute și de a uita eșecurile. Încrederea în sine scade doar prin simplul fapt că ne reamintim eșecurile trecutului, amplificându-le cu emoții. Ne judecăm, ne condamnăm fiind plini de rușine și de remușcări. Dr. Winfred Overholser susținea că reamintirea scurtelor momente pozitive este un mod foarte sănătos de a recăștiga încrederea în sine.

Imaginea de sine mai are calitatea de a se proiecta în viitor. Numai că copiii proveniți din familii cu o situație materială precară trăiesc experiența frustrării fiind împiedicați să-și proiecteze cu îndrăzneală speranțele. Preocupați de obținerea mijloacelor de existență trăiesc într-o perspectivă limitată a zilei de mâine, încrederea în sine se prezintă la cote foarte modeste.

O imagine de sine adecvată, realistă pare să inspire indivizilor noi aptitudini, noi talente, practic să transforme eșecurile în succes.

Imaginea de sine poate fi schimbată nu doar de intelect sau de cunoștințele intelectuale ci și prin experiență. Copiii nu învață conceptul de iubire ci îl experimentează, ceea ce duce la creșterea unui adult sănătos, fericit și bine adaptat, același lucru se întâmplă și în cazul încrederii în sine și al echilibrului emoțional, sunt rezultatele experimentării și nu doar al acumulărilor intelectuale.

Dezvoltarea unei imagini de sine adecvate este un proces care durează întreaga viață, în fiecare zi noi putem obține ameliorări uneori pot fi considerabile.

Pentru a avea succese în viață trebuie să avem o imagine de sine adecvată și reală, să ne acceptăm să ne stimăm, să avem încredere în noi și să credem în potențialul nostru, trebuie să avem un eu de care să nu ne rușinăm pe care

să-l putem exprima liber, creator nu să încercăm să-l ascundem. Trebuie să ne cunoaștem atât punctele forte cât și cele slabe. Când avem o imagine de sine intactă și sigură ne simțim bine cu noi înșine avem încredere în sine, iar când imaginea de sine devine obiect de rușine exprimarea creatoare se blochează, devenim ostili și greu de abordat.

Dezvoltarea unei imagini de sine pozitive a fost demonstrată de studiile realizate de diverși cercetători J.B. Rhine, W. Grey Walter, Norbert Wiener, Wilder Penfield, R.H. Thouless, și mulți alții aceștia realizând nenumărate studii asupra creierului uman comparându-l cu un computer, doar că creierul uman având mult mai multe „programe de operare”. Computerul nu are creier nici eu, nu-și poate stabili scopuri, nici nu le poate discerne care merită a fi realizate și care nu, nu-și poate pune întrebări, nu are imaginație, nu are emoții.

Persoanele nefericite care suferă doar eșecuri nu-și pot schimba imaginea de sine doar printr-o hotărâre sau o dorință imensă ci au nevoie de o percepere adevărată și reală despre propria persoană [6].

Imaginea de sine răspunde la întrebarea *Cine sunt eu și ce pot să fac?* Ea este un „filtru” prin care oamenii percep realitatea, de exemplu unele persoane vor reține doar eșecurile și vor atribui succesele întâmplării, menținându-și astfel o imagine de sine negativă.

O imagine de sine negativă te face să-ți scadă motivația sau chiar o anihilează prin lipsa încrederii în forțele proprii („*ce rost are să încerc, oricum nu voi reuși*”, „*e greu*”, „*nu sunt în stare*” etc.) ducând, mai departe, la comportamente de evitare („*nu mă ducla interviu deoarece nu sunt suficient de bun, deci nu are rost...*”).

O imagine de sine negativă este capabilă să creeze un cerc vicios din care persoanei îi este greu să iasă: nu face anumite lucruri pentru că nu se crede în stare iar după ce renunță la a face lucrurile respective se autoculpabilizează și se critică și mai tare, întărindu-și, astfel, convingerile negative despre sine și alimentând dialogul interior negativ.

Modalitățile de manifestare a imaginii de sine negative sunt:

- **Evitarea.** Un elev cu o imagine de sine negativă poate adopta atitudini de genul „Dacă nu încerc nu greșesc”. Retragerea și comportamentele timide, de evitare a confruntării cu probleme sunt indici ai imaginii de sine negative.
- **Agresivitatea defensivă.** Un elev cu o imagine de sine negativă compensează atacând sursa frustrației (de exemplu, îl ironizează pe un coleg care a luat o notă mai mare).
- **Compensarea.** Un elev care nu are succes la unele materii, le minimizează importanța și încearcă să aibă succes la altele, pe care ajunge să le considere mai importante.
- **Rezistența.** Elevii încearcă să își „conserve” imaginea de sine și manifestă rezistența la schimbări, chiar dacă aceste schimbări pot fi în beneficiul lor. Elevii cu o imagine de sine negativă sunt mai rezistenți la schimbare, reducând astfel riscul unui eșec în situațiile dificile.
- **Motivația scăzută.** Un elev cu o imagine de sine negativă va manifesta lipsa de încredere în forțele proprii. În consecință, el va fi mult mai pu-

țin motivat să inițieze sau să se implice în diverse activități, deoarece nu se va simți în stare să le finalizeze cu succes [2].

Știința a confirmat ceea ce filosofi afirmau demult că oamenii au fost creați să aibă succes și să fie fericiți, astfel imaginea de sine precum că nu suntem demni de fericire, că suntem sortiți eșecului sunt doar niște idei eronate [1].

Dr. Leslie D. Weatherhead afirma: „dacă ... avem în gând o imagine de sine ca fiind niște nimeni, înfrânți și speriați trebuie cu orice preț să scăpăm de această imagine și să învățăm să ținem fruntea sus. Este limpede că este o imagine falsă deci trebuie să dispară... Trebuie să recunoaștem posibilitatea de schimbare și încredere în sine, căci suntem în plin proces de devenire...”.

Cercetările științifice au demonstrat că experiența dr. Adler nu a fost una la un milion cu una obișnuită pentru majoritatea elevilor cu note mici la învățatură.

Prescott Lecky deasemenea a demonstrat faptul că schimbarea imaginii de sine a școlarii a dus la rezultate miraculoase în ceea ce privește reușita școlară, concluzionând că notele mici de la școală sunt aproape întotdeauna datorate conceptului de sine și a autodefinirii elevului.

Dr. Schindler spunea că nefericirea este cauza principală a tuturor bolilor psiho-somatice și că fericirea este singurul leac.

Din cele relatate, mai sus înțelegem că abilitățile-cheie pe care trebuie să le dezvoltăm la copii este conștiința de sine/observarea de sine, imaginea de sine.

Genetica și mediul ne modelează și ne definesc ca ființe umane individuale. Cum se dezvoltă „sinele”? Din ce cauză există persoane caracterizate de un comportament exteriorizat și agresiv, în timp ce altele sunt timide și temătoare? De ce unii posedă excelente abilități verbale, iar alții au aptitudini pentru matematică, de ce ne interesează subiecte diferite, dorințele și obiectivele nu ni se aseamănă, iar stările emoționale și reacțiile la stres sunt și ele deosebite? Lăsând la o parte influența mediului, expresiile individuale ale naturii umane reprezintă parțial, rezultatul combinării informației genetice transmise sub formă de ADN, provenite de la un bărbat și o femeie. În general noi moștenim anumite aptitudini și tendințe emoționale ale părinților, indiferent de forma pe care o au acestea [4].

Cu siguranță că personalitatea unui copil iubit și încurajat care trăiește într-un mediu favorabil dispune de o rețea nervoasă diferită de cel care a trăit într-un mediu defavorizat. Sinele devine acea combinație de tipare specifice de conexiuni neurologice trasate în neocortex sub formă de amintiri acumulate din trecutul personal.

Învățăm uneori prea târziu despre **importanța imaginii de sine**, deși stă la baza personalității noastre. Imaginea de sine este rezultatul reușitelor și eșecurilor noastre, ea poartă amprenta modului în care am fost tratați de ceilalți, mai ales în copilărie. Odată formată noio socotim **adevărată** și ne vom comporta așa cum **credem** că suntem.

Cu toții avem o imagine mentală a noastră, creată din propriile convingeri despre noi înșine. Aceste convingeri s-au format la rândul lor din experiențele trecutului, umilințe și triumfuri, din felul cum au reacționat alții față de noi. O

imagine de sine realistă, pozitivă duce la o viață împlinită, sporește performanțele în orice domeniu.

Z. Ziglar argumentează în lucrările sale importanța creării unei *imagini pozitive despre sine*, acest lucru fiind necesar și posibil de realizat doar printr-un proces de învățare și dezvoltare continuă.

Când imaginea de sine este bună putem realiza toate obiectivele propuse pentru că, o imagine de sine bună ne oferă mult entuziasm, energie și determinarea necesară pentru acest lucru iar obstacolele sunt percepute ca provocări ce trebuie depășite pentru atingerea obiectivelor. O imagine de sine bună ne face să relaționăm armonios cu ceilalți, prin atingerea obiectivelor avem performanțe școlare, profesionale, succes social etc.

Imaginea de sine este o „premisă”, o bază pe care se construiește întreaga personalitate, comportamentul și chiar și o parte din întâmplări. Din această cauză experiențele noastre par să verifice și chiar să întărească imaginea noastră de sine, ajungându-se la un cerc vicios din care nu se poate ieși. De exemplu elevii care se percep slabi la matematică, invariabil notele sale vor confirma această opinie, având astfel „dovada”.

Bibliografie:

1. Bonchiș E., Trip S. Introducere în psihologia personalității. Editura Universității din Oradea, 2006.
2. Crețu E. Psihopedagogia școlară pentru învățământul primar. București, Ed. „Aramis”, 1999.
3. Dispenza J. Antrenează-ți creierul! Strategii și tehnici de transformare mentală. București, Ed. „Curtea Veche”. 2019.
4. Gremalschi A. Formarea competențelor-cheie în învățământul general: Provocări și constrângeri. Studiu de politici educaționale. Chișinău, 2015.
5. Koumba Th. Changement de stéréotypes et de l'Image de soi chez les étudiants gabonais en situation de migration temporaire. Th. N. R.: Psychologie; Université de Provence, 1999.
6. Maltz M. Psiho-cibernetica. Imaginea de sine – cheia spre o viață mai bună. București, Ed. „Curtea Veche”, 1999.

IMPACTUL INFLUENȚELOR SOCIALE ASUPRA MOTIVAȚIEI ȘCOLARE ÎN CAZUL ADOLESCENȚILOR IMIGRANȚI DIN ITALIA

Tatiana ROȘCA

doctorandă,

Universitatea Liberă Internațională din Moldova

Abstract: *Every year, the number of Moldovan teenagers, immigrants in Italy, is constantly growing, this leading to new phenomena related to adaptation, inclusion and social integration. The school, as a primary place of socialization, is the environment in which adolescents grow up, discover their skills, learn to relate to her and acquire the agility to actively move in Italian society. In this context, the motivation to learn is the central nucleus that influences the educational path of adolescents, being the result of the combination of personal interests, influenced by family and external interventions, which in the case of immigrant adolescents are almost always oriented to professionalism rather than schooling.*

Contextul școlar constituie un element privilegiat de cunoaștere și observare al adolescenților din diasporă. Este spațiul care ne vorbește despre dinamicele implicate în alegerea instituției de învățământ, strategiile de mobilitate socială existente în țara ospitalieră cât și locul cel mai fertil pentru identificarea oricăror mecanisme discriminatorii. „Reprezintă calea educațională care poate fi „pistă pentru mobilitatea și ascensiunea socială, dar și „lacătul” unor oportunități de mai departe al tinerilor, legate de piața muncii din țara-gazdă” [2, p. 65].

Frecventarea școlii italiene reprezintă o provocare de importanță excepțională, considerând rolul acesteia de promotor al integrării, recunoscut la nivel de reglementare internațională, reieșind din faptul că în ultimii ani fluxul tinerilor moldoveni în Italia s-a intensificat.

Astfel, pentru a înțelege mecanismele prin care școala reușește să genereze șanse pentru adolescenții moldoveni, am analizat elementele ce stau la baza motivației școlare și contribuția acestora în determinarea căilor individuale, atât pozitive cât și negative. Prin intermediul acestei investigații am încercat să clarificăm modul prin care inserția în contextele școlare italiene, mai puțin calificate, au fost dictate de voința rațională a adolescenților, dar mai ales datorită atitudinii profesorilor, procedurilor de merit, școlarizării timpurii, capitalului cultural familial, relației cu comunitatea de origine, stilului educațional al părinților, care nu sunt doar variabile de context, ci structuri de sens, care ghidează calea adolescenților, marcându-le aprioric soarta lor.

Ca instrument de cercetare, am adoptat interviul, în care fiecare participant a fost stimulat să răspundă prin prisma propriei experiențe, având în vedere motivele care au stat în spatele alegerii școlii, atitudinea față de școală și față de cadrele didactice, aportul rețelei familiale în selecția cursurilor de formare profesională, precum și unele aspecte legate de lacunele instituțiilor secundare de învățământ din Italia.

Interviuearea a avut loc în perioada lunilor decembrie, 2018 – octombrie, 2019, eșantionul de cercetare fiind constituit din 27 de adolescenți moldoveni din Italia, orașul Piacenza, regiunea Lombardia, cu vârsta cuprinsă între 14 și 19 ani.

Rezultate și discuții

În baza celor relatate de adolescenți, s-a conturat o diversitate motivațională al alegerilor școlare, ce demonstrează în unele cazuri specificități interesante.

Atunci când alegerea este explicată ca atitudine personală, înclinație sau predispoziție, referindu-ne la motivația expresivă, sunt generate opțiuni, ca răspuns la propriile tendințe sau pasiuni, dictate de dorința de a progresa pe scara socială, ce evaluează pozitiv importanța școlii ca sistem de instruire și ca instrument esențial pentru accesul la cariera universitară, acestea fiind motivații rare, oferite, de adolescentele din școlile profesionale, pe când unii tineri raportează o conștientizare a importanței școlii, fiind considerată o posibilitate și o șansă la o viață mai bună.

„Am decis să merg la această școală pentru că mi-a plăcut întotdeauna moda, hainele și sper să muncesc în acest sector, ai mei sunt satisfăcuți. Mamei i-ar plăcea să merg la universitate, dar eu nu sunt convinsă, dacă găsesc un loc de muncă mă duc să lucrez imediat” (J., 18 ani).

„Merg la școală să studiez, să învăț lucrurile pe care nu le știu, să obțin o diplomă. Școala-ți prezintă oameni noi, te face să întâlnești persoane din toată lumea: marocani, albanezi, turci, de la care învăț câte ceva ce nu este tipic pentru Republica Moldova” (M., 19 ani).

„Am ales institutul tehnic pentru că mă descurc bine la subiectele care sunt acolo și mi-ar plăcea să fiu contabil, așa că merg la universitate când termin” (G., 15 ani.).

„Sunt în clasă cu colegi mai mici, dar acest lucru nu e o problemă pentru mine, așa mă simt mai responsabil și uneori le dau sfaturi bune în legătură cu școala, mai bine să învețe decât să facă prostii. Școala te învață să fii om în viață” (I., 17 ani).

În același timp, adolescenții moldoveni din diasporă par să aibă o atitudine pozitivă față de școală, pentru care autoritatea profesorului nu este pusă la îndoială, fiindu-le recunoscută valoarea în sistemul educațional și formativ.

„Școala îți oferă lucruri pe care doar tu alegi cum să le folosești. Poate o să încerc să intru și la universitate, sau poate-mi găsesc imediat un loc de muncă, nu știu, dar eu învăț și merg mai departe, pentru că fără școală ești nimeni, nu poți deveni nimic” (A., 17 ani).

„Pentru mine, școala este esențială, pentru că numai oamenii proști cred că vin la școală doar să se distreze. La școală oamenii te învață chiar și unele lucruri complicate, care par inutile de la început, ca mai apoi să-ți dai seama că-ți vor trebui în viața de zi cu zi. Uneori îți pare că profesorul îți explică niște lucruri banale, fără nici un sens, dar în realitate el a învățat foarte mult ca să stea în fața noastră” (O., 16 ani).

„Mi-ar plăcea să fac biomecanică la universitate, dar încă nu sunt decis, între timp învăț, poate îmi găsesc și un serviciu bun, dar sunt sigur că nu vreau să muncesc ca mecanic, sunt aici doar pentru a învăța cum se repară mașinile și-apoi mai văd” (M., 17 ani).

La prima vedere sunt motivații care scot în evidență un interes pozitiv pentru școală, împreună cu voința de a folosi școala ca mecanism de îmbunătățire al orizonturilor profesionale mai atractive. Prin urmare, motivațiile tinerilor capătă o valoare instrumentală, prin faptul că interpretează școala ca pe o etapă a unei căi obligatorii spre succesul vieții, idee pe care o au aproape toți adolescenții intervievați, fără a o transforma într-un angajament concret. În același timp, studiile universitare sunt puse la îndoială, cu caracteristici destul de nuanțate. Atunci când au fost întrebați băieții, dacă vor merge sau nu la universitate, sau dacă cel puțin s-au gândit la acest lucru, am obținut un răspuns constant: un râs colectiv puternic, o izbucnire de grup pe un argument care pare tabu pentru tineri. Puțini dintre ei, dintre care mai multe fete și-au exprimat planuri reale de continuare a studiilor la instituții superioare de învățământ. Cei mai mulți au avut tendința să facă referințe la dificultatea studiilor universitare, costul ridicat al taxelor și presupusa inutilitate a studiilor academice.

„Să faci universitate este greu, trebuie să studiezi constant și nu știu dacă aș putea rezista. Și-apoi costă mult, nu cred că părinții mei ar putea fi de acord să-mi plătească studiile” (R., 16 ani).

„Nu cred că voi merge la universitate, în final nu cred că-mi trebuie. Cunosc femeii care au studii superioare și acum muncesc ca menajere, mai bine învăț o meserie, așa-mi voi găsi măcar o „slujbă normală” (D., 15 ani).

„Nu! Nici nu mă gândesc la universitate. Deja nu-mi place la școală, dar nu să fac și universitate!” (I., 16 ani).

Aceste date contrazic rezultatele unor cercetări care tind să distingă o semnificație valorică a școlii la copiii imigranți, în comparație cu cei italieni [3, p. 87]. În general, adolescenții moldoveni, participanți la investigație, nu văd universitatea ca pe o perspectivă viitoare a carierei lor, decât doar câteva fete, care sunt motivate de familie și de voința succesului.

„Sunt bună la disciplinele reale, de aceea am ales acest institut. Mama îmi zice că și limbile sunt importante dacă vreau să merg la universitate, de aceea le combin pe ambele. Aș dori să fac inginerie civilă sau informatică la universitate” (T., 17 ani).

„Nu vreau să mă trezesc la ora 6 în fiecare dimineață, să fac curat pe scări. Termin aici și merg la universitate, încă nu știu la care, dar sunt foarte hotărâtă. Universitatea este necesară dacă dorești să ajungi undeva” (S., 17 ani).

Totodată, părinții influențează pozitiv motivația de a studia, investind în școală ca într-o oportunitate de răscumpărare socială și succes pe viitor, încurajând copiii să își continue studiile care se vor transforma într-o muncă, odată cu primirea diplomei. Nu este întâmplător faptul că imigranții cu calificări educaționale înalte, dar care nu sunt recunoscute de sistemul italian, manifestă nevoia de afirmare a copiilor prin intermediul instituției de învățământ, încercând să le inducă ideea despre valoarea și necesitatea școlii.

„Tatăl meu m-a înscris aici pentru că era matematică. Voi merge la universitate, pentru că părinții mei vor să învăț. El este medic de profesie și întotdeauna îmi spune că studiile sunt importante. Uneori îmi este dificil, dar trebuie să depun mai mult efort pentru a nu-l decepționa, aș vrea să-mi găsesc un loc bun de muncă” (M., 14 ani).

„Sunt aici pentru că părinții mei doresc să fac o școală decentă, ca odată ieșită din școală să am mai multe posibilități. La început eram nehotărâtă între economia de afaceri și lingvistică, dar până la urmă am ales economia, pentru că mama îmi spune că în acest fel pot încerca la mai multe universități. Ea are o diplomă în economie în Moldova” (E., 19 ani).

În acest context, chiar și prietenii familiei adolescentului, care sunt aproape întotdeauna conaționali, au o funcție de sprijin și intervin atunci când copiii caută sprijin de încredere în fața complexității lumii școlare:

„Pornind de la ideea că vin de la liceu, nu mă gândeam să schimb școala, pentru că îmi plăceau și acolo disciplinele, dar profesorii mai puțin. Așa că o prietenă de-a părinților mei m-a sfătuit să merg încoace ajutându-mă la examenul de admitere. Astfel am ajuns aici, dar nu-mi place tare mult chestiile astea cu moda” (G., 17 ani).

O parte din relațiile adolescenților, s-au radicalizat însă la funcția pragmatică al investigației, majoritatea tinerilor intervievați tinzând și fiind motivați în a studia doar pentru atingerea unui obiectiv specific, acel al muncii, cea mai frecventă atitudine fiind cea a unei aspirații generaliste:

„Am nevoie de școală pentru un loc de muncă. Mi-ar plăcea să merg mai departe după acești 5 ani, dar pe viitor aș vrea să muncesc ca secretară sau contabilă în companie” (I., 16 ani).

„Vreau să merg imediat la muncă după ce termin, să am banii mei, să-mi pot cumpăra lucrurile singur” (M., 17 ani).

„Am ales această școală pentru că oricum imigranții nu studiază, ei lucrează. Străinii vin aici să lucreze, așa că am ales să fiu reparator” (N., 15 ani).

Astfel, unul din aspectele care intrigă cel mai mult în interviu, este legat de absența aproape totală de aspirații pentru posturi de muncă mai calificate. Potrivit lui M. Ambrosini, „copiii imigranților aspiră la poziții mai bune decât cele ale părinților lor, refuzând să completeze aceleași lacune profesionale împărtășite de aceștia și tocmai în această potențială discrepanță dintre aspirații și obiective reale, există riscul de rebeliune a tinerilor străini, odată ce ajung la vârsta adultă și obțin calificările educaționale considerate necesare” [1, p. 342].

În acest sens, deși au părinți angajați în agențiile de curățenie, de asistență al persoanelor în etate, sau în calitate de mecanici, sudori, adolescenții intervievați nu arată o tendință reală spre o mobilitate socială, ceea ce ar avea sens, pe lângă dorința de a depăși soarta muncii părinților în calitate de imigranți, „de a se desprinde de o poziție socială slab competitivă în ceea ce privește disponibilitatea economică și accesul la mai multe bunuri de consum de elită, considerate simboluri ale bunăstării și ale mijloacelor de afirmare în relațiile cu alți actori sociali” [6, p. 301]. Așa că majoritatea tinerilor nu au indicat profesii mai gratifiante, cum ar fi de exemplu, cea de medic, avocat sau antreprenor, existând tendința către o judecată autonomă de inadecvare.

„De copil voiam să devin medic, dar mai târziu am înțeles că este foarte dificil pentru mine. Voi fi mecanic, ca muncă este mai ușoară” (M., 16 ani).

„Poți fi avocat, inginer, dar cine să învețe? E greu să faci studii superioare în Italia, pentru mine deja e prea mult că sunt aici. Nu, că nu-mi place, dar e complicat pentru mine” (P., 18 ani).

„Mi-ar plăcea să fiu doamnă avocat, să vorbesc, să rezolv probleme, dar nu cred că sunt bună pentru așa ceva. Și-apoi trebuie să studiezi foarte mult, să ții minte toate legile. Dar în schimb câștigi un sac de bani, muncești în oficiu, te îmbraci frumos” (S., 16 ani).

În interviu, munca este considerată a fi obiectiv, fără nici o preferință sau o motivație reală. Mai mult decât tipul de muncă, primordial devine salariul fix, fiind tradus prin căutarea câștigurilor și securitatea financiară, care evidențiază o atitudine tipică adolescentină, în care „banii reprezintă o resursă pentru propria satisfacție” [5, p. 24]. În așa fel, compensarea lipsei perspectivelor se face prin banii de buzunar, care le oferă adolescenților puterea de a-i cheltui și a-și satisface nevoile materiale.

„Vreau să lucrez, chiar dacă n-o să fiu cusătoreasă la Armani, m-aș mulțumi cu un salariu fix în oricare domeniu” (D., 15 ani).

„Nu-mi pasă de job, mecanic sau muncitor pe șantier, atâta timp, cât îmi dau bani, îmi cumpăr ce vreau și sunt bine” (M., 16 ani).

„Am rămas repetent un an, dar dacă aveam deja diploma, mă duceam imediat la muncă. Nu am nevoie de alte studii, în lumea care trăim este nevoie de experiență nu de ani pierduți. Mi-e de ajuns să-mi pot câștiga bucata mea de pâine și să am bănușii mei” (A., 17 ani).

O altă caracteristică evidentă a motivației instrumentale o reprezintă alegerea întâmplătoare a unor instituții profesionale, dictată de nevoia de a obține o diplomă sau o calificare, care în unele instituții pare mai accesibilă. În rezultat au loc forme specifice de dispersie școlară, în care elevii rămân în circuitul educațional, dar fără a se implica sau a căuta alte alternative [4, p. 66].

„Eu nu vreau să muncesc. Părinții mi-au zis să vin aici pentru că nu pot să rămân acasă, întrucât sunt minoră. Termin școala asta și gata, nu mai vreau să fac nimic” (I., 15 ani).

„Pentru mine e o pierdere de timp, încălzesc doar locul, nu cred că școala-mi ajută cu ceva. Pot învăța mai mult, mergând direct la atelier. Te duci 6 luni și cunoști mai multe decât cineva cu diplomă. Sunt aici doar să primesc o calificare” (S., 17 ani).

„Aceasta este școala cea mai ușoară. Toți vin aici, pentru că nu se învață. Până la urmă, ai nevoie de diplomă, de o hârtie, unde-i scris că poți face ceva. Așa că studiez din când în când și sunt promovată!” (E., 17 ani).

În acest mod, școlile profesionale joacă rolul de receptacol al neglijenței, al capacității slabe de a învăța și al perspectivelor absente:

„Am ales institutul profesional pentru că aici îi promovează pe toți. Toată lumea mi-a zis să vin că este ușor, dar iată că am rămas clasa. Anul acesta a fost mai bine, pentru că am avut mai puține discipline. Dar dacă mai rămân repetent, nu cred că voi continua” (M., 16 ani).

„Toți îmi spuneau că e ușor și că se învață puțin. Dar eu vreau să fiu fotbalist, nu mecanic. Termin, îmi caut un lucru și o să joc mai departe fotbal. Aici toți fac, ce le vine în minte, nimeni nu învață cu adevărat” (O., 17 ani).

Lacunele școlilor profesionale relevă tendința adolescenților de a se orienta către cursuri de studii care te pregătesc pentru muncă, mai ales atunci când există repetențe sau dificultăți de învățare în școli mai prestigioase. Unii dintre tinerii intervievați relatează experiențe școlare anterioare, subliniind o complexitate în predare și inadecvare personală, legate de anumite discipline școlare. Astfel, confruntându-se cu incapacitatea de a continua și resemnându-se în fața înfrângerii, aleg școlile profesionale ca strategii de evadare.

„Am fost inițial la liceu, acolo am stat o săptămână. Dar din cauza că nu cunoșteam limba italiană, mă simțeam incomod. Și-apoi profesorii îmi ziceau să încep de la o clasă mai mică, practic să repet un an. Atunci vărul meu m-a sfătuit să vin la institut” (D., 18 ani).

„Când am ajuns, m-am înscris la liceul lingvistic, unde am stat 6 luni, dar era prea dificil pentru mine. Așa că am căutat o școală mai puțin complicată, unde să nu se învețe limbi străine. Este adevărat că părinții mei au vrut o școală mai bună, dar pentru mine modul de predare al italienilor îmi pare încurcat” (A., 17 ani).

„Am fost la început la liceu, dar aveam la toate disciplinele nota „6”. De aceea m-am gândit să schimb școala. Și asta este neorganizată, dar mă simt mai bine aici, măcar voi avea o meserie” (C., 16 ani).

Totuși, aceste explicații scot în lumină doar o parte modestă al universului motivațional al adolescenților din diasporă, întrucât sunt motivații coercitive, care exclud în mare măsură dorința individuală a tinerilor, fiind influențate de familie sau de către instituțiile de învățământ.

De obicei, familia ghidează deciziile tinerilor, examinând perspectivele de a avea o muncă și reputația instituțiilor profesionale, care după cum am văzut, sunt evaluate într-un mod pozitiv. Doar că aspirațiile părinților nu coincid întotdeauna cu cele ale adolescenților, care uneori par forțați să frecventeze școli, pentru care nu au nici un interes, făcând-o numai din respect pentru autoritatea părintească.

„Nu am vrut la școala asta. Mă interesa mai mult liceul artistic, dar părinții mi-au spus că liceul nu duce nicăieri. Anul trecut am fost promovată „cu chiu cu vai”, mi-a fost dificil, dar ei nu vor să rămân fără o oportunitate de a avea un lucru” (J., 15 ani).

„Nu-mi place școala. Nu voiam să fiu mecanic, voiam să fiu programator, dar tata zice mereu că sunt cu capu-n nori și că visez prea mult. Eu oricum o să merg mai departe, dar mai întâi de toate trebuie să muncesc, să am banii mei” (S., 16 ani).

Totodată, în cadrul interviului, adolescenții relatează îndreptări frecvente către școlile profesionale, în urma unor eșecuri sau previziuni ale unor profesori de liceu, care în multe cazuri se ciocnesc cu aspirațiile tinerilor, subminând și mai mult dorința succesului școlar:

„Mi s-a părut o școală bună și nu prea grea. La liceu nu reușeam și deseori profesorii mă sfătuiau să încerc aici, pentru că vedeau că nu am șanse de a învăța mai departe acolo. Dar eu nu aveam de gând să devin electrician și nici nu-mi place meseria asta” (O., 15 ani).

„În liceu învățam într-o clasă mai mică. La început eram bunicel, iar după ce m-am legat cu niște prieteni, am început a absenta și-apoi am intrat și în alte încurcături, așa am rămas în urma celorlalți. Tata m-a adus aici la recomandarea unei profesoare, care m-a lăsat cu multe restanțe. Nici aici nu e bine, dar mai am un pic și pe urmă vreau să plec în Anglia” (A., 17 ani).

În concluzie, în urma analizei motivației școlare și al factorilor care influențează deciziile adolescenților din diasporă, distingem o realitate foarte complexă și contradictorie. Pe de o parte, instituțiile de învățământ, familiile și comunitatea investesc în tineri și în cariera lor școlară, pe de altă parte, aceiași actori, contribuie prin diferite practici, la decelerarea parcursului școlar al tinerilor moldoveni, aflați în Italia. Majoritatea adolescenților intervievați par să ducă greutatea istoriei vieții și al prejudecăților din exterior, care le direcționează traiectoria incluziunii școlare înspre o integrare slabă în societatea italiană. Astfel imaginea emergentă a adolescenților, se reprezintă cu puține speranțe pentru viitor, fiind desenată de tineri, care nu sunt capabili de a concepe cariere de performanță mai bune decât cea a părinților lor sau să dețină aspirații la nivelul cel mai înalt de educație, școala constituind doar un mediu în care să înveți, dacă ai chef, sau în care poți aștepta momentul pentru a intra în lumea muncii. În acest sens, chiar dacă ideea îmbunătățirii există, aceasta nu are puterea de a se traduce în practici concrete, alimentate de o motivație personală și voluntară.

Bibliografie:

1. Ambrosini M. Sociologia dellemigrazioni. Bologna, IlMulino, 2011. p. 342.
2. Favaro G., Napoli M. Ragazze e ragazzinellamigrazione. Adolescenti stranieri: identità, racconti, progetti. Milano, Guerini Studio, 2004. p. 65.
3. Giovannini G. Allievi in classe, stranieri in citta. Una ricercasugliinsegnanti di scuola elementare di fronteall’immigrazione. Milano, Franco Angelli, 1996. p. 87.
4. Ravecca A. Studiarenonostante. Capitale sociale e successoscolasticodeglisudenti di origine immigratenellascuola superiore. Milano, Franco Angeli, 2009. p. 66.
5. Ruspini E. Educare al denaro. Socializzazione economica tragereni e generazioni. Milano, Franco Angeli, 2008. p. 24.
6. Sayad A. L’immigrazione o i paradossidell’alterita. Verona, Ombre Corte, 2008. p. 301.

DIRECTIVE, ATRIBUȚII ȘI DIFICULTĂȚI ALE SERVICIULUI PSIHOLOGIC ȘCOLAR DIN OLANDA

Mariana BATOG

cercetător științific,

Institutul de Științe ale Educației /

doctorandă,

Universitatea Liberă Internațională din Moldova

Abstract: *Psychological service exists in several states of the world, representing an indispensable component in the educational system. The article presents aspects of the activity of psychologists in schools in the Netherlands. Also exposed are the problems faced by psychologists in this country. The article given, also describes the role of the psychologist in schools with special education.*

Sistemul de educație din mai multe state ale lumii atribuie serviciului de asistență psihologică școlară o poziție prioritară și semnificativă, reprezentând o componentă indispensabilă și merituosă în cadrul sistemului educațional. Conceptualizarea serviciului psihologic în educație implică un caracter multi-aspectual și complex, iar unul dintre aceste concepte expune **serviciul psihologic** ca fiind un fenomen integru, unificând patru aspecte de bază: științifice, empirice, practice și organizaționale [11, p. 79]. Fiecare dintre aceste direcții, invocând propriile sale sarcini, realizarea cărora necesită de la executanți o formare profesională specială. Asistența psihologică în câmpul educativ se impune prin diversitatea domeniilor de intervenție, multitudinea instrumentelor aplicate, prin contribuirea la menținerea sănătății psihice și intereselor educaționale ale copiilor și adolescenților, pluralitatea rolurilor care îi revin psihologului întru soluționarea problemelor cu care se confruntă elevul în procesul de învățământ [Apud 1, p. 19].

Articolul prezintă aspecte normative și metodologice ale activității psihologilor în instituțiile educaționale din Olanda. De asemenea, sunt expuse dificultățile cu care se confruntă psihologii din această țară: probleme de angajare, incertitudinea rolului profesional, stresul la locul de muncă, exigențele în creștere față de activitatea sa, schimbările rapide din educație. Articolul descrie și atribuțiile serviciului psihologic în școlile obișnuite, cât și în cele cu învățământ special.

Conform datelor obținute în urma unor cercetări [9], psihologii ce activează în sistemul educațional constituie doar 15% din totalitatea psihologilor din Europa, în contextul diverselor domenii de activitate. Potrivit EFPA (2005), distribuția numărului de psihologi în Europa, în funcție de domeniile principale de activitate, se clasifică în felul următor:

- servicii de sănătate / psihologie clinică – 60%;
- **psihologii educaționali/ sfera dezvoltării – 15%**;
- psihologii din sfera muncii și psihologii organizaționali – 15%;
- alte domenii ale psihologiei – 10%.

Rolul psihologului este foarte important în cadrul sistemului educațional din Olanda, fiind implicat în activitate în mai multe tipuri de școli și diverse nivele de studiu, realizând varii activități. În Olanda, titlul de **Psiholog** nu este restricționat prin lege [8]. **Asociația Profesională a Psihologilor din Olanda** (NIP) utilizând *Legea privind marca comercială* și-a prezentat propriul titlu „**Psiholog NIP**” (*Psycholoog NIP*). Acest titlu este acordat în exclusivitate persoanelor deținătoare a unei diplome de master în psihologie și doar după un an de experiență postuniversitară. La fel ca și în alte state, cum ar fi Belgia, Franța, Iugoslavia, în Olanda serviciul psihologic școlar îndeplinește în primul rând sarcini de **orientare în carieră** [6].

Sistemul de formare și certificare a psihologilor (*EuroPsy*), elaborat de *Comunitatea Europeană* – în perspectivă e util să fie comun pentru toate țările europene (inclusiv pentru țările care nu sunt incluse astăzi în Comunitatea Europeană). Principalul dezvoltator al sistemului de formare și certificare este **Federația Europeană a Asociațiilor Profesionale a Psihologilor** (*European Federation of Professional Psychologists Associations* (EFPA)) [10, p. 54]. Certificatul european **EuroPsy** atestă recunoașterea conformității specialistului cu anumite cerințe față de nivelul de calificare al psihologului pentru practica independentă. Una din cerințe este că, psihologul va semna angajamentul de a respecta **Codul etic al psihologilor** din țara în care activează și **Codul etic al psihologilor Europeni**.

Psihologii din sfera educației din întreaga Europă îndeplinesc funcții multiple, dar scopul principal al activității sale este de a examina copiii cu dificultăți în educație și de comportament, și de a oferi recomandări psihologice familiei și cadrelor didactice din școală [5]. Psihologii școlari europeni de asemenea se implică în: evaluarea și testarea copiilor cu probleme educaționale; evaluarea și testarea copiilor cu probleme de comportament; consilierea copiilor, părinților și familiilor; elaborarea recomandărilor privind activitatea școlii. Psihologii educaționali colaborează cu administrația școlii și unele instituții sau organizații, pentru a-i ajuta să dezvolte măsuri organizaționale, să evalueze și să dezvolte strategii de a susține copiii cu probleme. Totodată, psihologii școlari lucrează cu familii, cadre didactice, specialiști ai altor profesii, ce au tangență cu copiii. Este necesar, de a garanta cele mai înalte standarde etice posibile, în special în ceea ce privește confidențialitatea și respectarea drepturilor diferitelor grupuri de beneficiari.

Sistemul educațional olandez este cunoscut drept unul de înaltă calitate, iar școlarizarea în Olanda este obligatorie până la vârsta de 18 ani. Învățământul în școlile publice este gratuit. Chiar și unele școli private sunt subsidiate de stat. Educația primară, secundară și vocațională este finanțată de statul olandez. *Ministerul Educației* din Olanda are în subordine mai multe Inspectorate Școlare. Inspectoratul zonal școlar are în subordine maxim 36 școli, având și un număr de 2-3 școli speciale [3]. Structura organizațională a sistemului de învățământ olandez este reflectată în *Figura 1*.

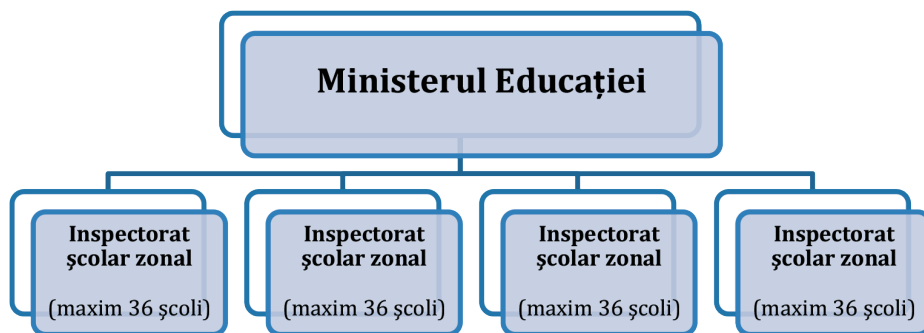


Fig. 1. Structura organizațională a sistemului de învățământ olandez

Învățământul obligatoriu în Olanda începe la vârsta de 4-5 ani (educația primară). Educația secundară începe de la vârsta 12 ani. Există diverse tipuri de școli: publice, private, internaționale, private internaționale, școli IPAD, numite „școli Steve Jobs”, finanțate de guvernul olandez [4]. Politica educațională olandeză include diverse oportunități bilingve, conectarea educației cu piața muncii și sporirea calității educației. În funcție de școlile generale urmate și de rezultatul testului Cito, susținut la sfârșitul clasei a VIII-a, aceștia sunt îndrumați către unul din următoarele tipuri de programe liceale:

- **VMBO** (*Preparatory middle level applied education*) este obligatoriu și durează 4 ani. Programul oferă educație vocațională și teoretică. Absolvenții acestui program de ciclu liceal se pot înscrie numai la programe postliceale, care în Olanda poartă numele MBO.
- **HAVO** (*Higher general continued education*) – programul liceal de acest tip durează 5 ani și este obligatoriu, oferă elevilor posibilitatea de a urma, după absolvire, studii superioare. Elevii care finalizează un ciclu liceal HAVO se pot înscrie doar la universități de științe aplicate (*HBO Universities of Applied Sciences*), care oferă doar Diplome de Licență și Diplome de Master.
- **VWO** (*Preparatory scientific education*) – durează 6 ani; este obligatoriu; cei care finalizează un ciclu liceal VWO, se pot înscrie la instituțiile de învățământ superior și cercetare WO (*Scientific education, higher learning in the arts or sciences*) [3].

O problemă substanțială ce vizează psihologii din domeniul educațional și se conturează în Olanda, este **problema angajării psihologilor**. La fel ca și în alte state europene, în Olanda situația ocupării forței de muncă este incertă [Apud 6]. În unele țări europene, sunt posibile modificări ale mecanismului de angajare a psihologilor școlari în următorii ani. Psihologii din sfera educației din Olanda, la fel ca și cei din Suedia, Danemarca și Islanda își exprimă îngrijorarea pentru schimbările din sistemul școlar și descentralizarea puterii, impactul pe care îl poate avea asupra activității lor.

Diminuarea **bullying-ului cauzat de homofobie** este una dintre numeroasele probleme importante de soluționat a psihologului școlar din Olanda [12, p. 46].

Aceasta face ca instituțiile de învățământ să fie nesigure pentru elevi și le afectează negativ sănătatea și bunăstarea psihologică. Bullying-ul homofob constituie o problemă globală, prezentând o formă specifică de intimidare cu referire la gen, pe baza orientării sexuale reale sau percepute și identității de gen.

Soluționarea problemei bullying-ului homofob este prioritară pentru sistemul educațional din Olanda. Acest tip de intimidare, are repercusiuni asupra procesului de învățare, încalcă dreptul la educație și diminuează realizările academice. În unele țări europene s-a reușit să se soluționeze problema dată, fiind elaborate strategii și metode de rezistență la bullingul din școală, în cadrul cărora se poate face față intimidării homofobe. În plus, există strategii ce pot fi utilizate oriunde, indiferent de contextul țării [12, p.9].

Stresul la locul de muncă este o altă dilemă a specialiștilor psihologi din cadrul sistemului educațional olandez. Exigențele tot mai mari față de serviciile psihologice școlare sunt destul de evidente în Olanda. Acest lucru duce la faptul că, psihologii activează în condiții de stres semnificativ. Problemele comune cu care se confruntă psihologii din domeniul educațional implică:

- problemele asociate cu limitele pe care managerii le impun activității sale;
- incertitudinea rolului activității profesionale;
- interferența dintre activitatea sa și activitatea altor specialiști, poate provoca confuzie, neînțelegeri și resentimente.

Psihologii educaționali din Olanda, ca și cei din Israel, extind domeniul de muncă cu copii cu nevoi speciale, ce sunt integrați în școala principală [5]. În Olanda, există sisteme separate de stat care se ocupă cu integrarea și educația specială. În prezent, în această țară 96% dintre copiii cu CES, urmează cursurile școlilor speciale. Dintre caracteristicile educației speciale în această țară enumerăm: clase integrate în „școli primare” pentru copiii cu tulburări de învățare; „atelieri sociale” pentru deficienți; colaborări intense între școlile speciale și școlile obișnuite, reliefate în cadrul **Programului național „La școală împreună”**. „If a child can't learn the way we teach, maybe we should teach the way they learn” acest mod de abordare este caracteristic tuturor școlilor speciale: Herderschee School, Luc Stevens School, Stip Voortgezet Speciaal Onderwijs în Utrecht, Olanda [3].

Cabinetul psihologului este bine utilizat și funcționează în cadrul școlii HERDERSCHEESCHOOL – o școală publică din Utrecht, Olanda, în care a fost promovat și adoptat învățământul special primar, pentru elevi cu vârste cuprinse între 6 și 13 de ani, ale căror deficiențe de etiologie variată, necesită practici speciale de predare-învățare-evaluare și pregătire pentru viață [3]. Activitatea *profesorului psiholog* are în școala specială un rol foarte important. Profesorul psiholog evaluează copiii care intra în școala specială, apoi îi îndreaptă cu un dosar completat cu date despre elev la *Comisia locală*, ce decide la ce clasă sau nivel e necesar de a încadra elevul.

În cadrul școlii *Herderscheeschool* cabinetul psihologic este dotat cu teste psihologice etalonate pe populația olandeză. **Comitetul Olandez de Teste și Testare** al Asociației Psihologilor din Olanda a elaborat sistemul de evaluare a calității testelor și este responsabil de acest domeniu, ce activează conform standardelor europene [7, p.3].

Psihologul colaborează cu medicul, logopedul, asistentul social, profesorul de la clasă, pentru a cunoaște cât mai bine elevul. Evaluarea reprezintă în acest context o etapă importantă a activității de orientare școlară, prin care se încearcă o punere de acord a profilului aptitudinal, a aspirațiilor copilului cu acel segment al universului profesiunilor în care el poate avea cel mai mari șanse de succes. *Profesorul psiholog (psihodiagnostician)* urmărește optimizarea procesului instructiv-educativ în dublu sens, evaluând disponibilitățile copilului de a se adapta la sarcinile școlare și depistând gradul de adaptare a condițiilor de instruire la caracteristicile elevilor [3]. Atribuțiile psihologului implică alegerea celor mai adecvate mijloace de educare și instruire, precum și a unor mijloace de bilanț și de stimulare a dezvoltării capacităților și talentelor, a activităților creative.

Psihologul activează și în cadrul LUC STEVENS SCHOOL – o școală cu învățământ special, ce cuprinde elevi cu vârste de la 12 ani, cu IQ între 50-80. Nivelul IQ al elevilor din această școală este mai mare decât în *Herderscheeschool*. Elevii școlarizați aici beneficiază de serviciul unor cadre didactice competente în educația copiilor cu nevoi speciale: psihopedagogi, logopezi, fizioterapeuți, psihologi, asistenți sociali [Apud 3]. Este semnificativă colaborarea permanentă a specialiștilor între ei, cu managerul instituției, dar și între instituție, elevi și tutori.

STIP VSO UTRECHT – desfășoară **activități de profesionalizare** ale elevilor cu CES, activități prin care se urmărește pregătirea pentru viața de adult, compensarea dizabilităților acestora prin stimularea și fructificarea potențialului, dar și detensionare și relaxare [3].

Remarcăm aportul notabil a psihologilor olandezi Ad Verheul și Jan Hulsegge, care în anii 70 au conceput camera de stimulare senzorială [1, p. 63], numită și **terapia Snoezelen**. Psihologul olandez *Ad Verheul*, în timp ce lucra într-un Centru de zi (Hartenberg, în Ede, Olanda) pentru persoane cu dizabilități, a experimentat reacțiile lor față de mediul în care trăiau. El a început să utilizeze mirosul, muzica, atingerile și gusturile, creându-se astfel medii relaxante și active. Ca rezultat al descoperirilor sale, a apărut și s-a dezvoltat conceptul de **cameră multisenzorială**. Mai apoi, împreună cu colegul său Jan Hulsegge, au elaborat terapia *Snoezelen*, care a fost implementată ulterior în Centre psihologice [Apud 2, p. 7]. Terapia descrisă mai sus, elaborată de psihologii olandezi este utilizată în prezent cu succes în activitatea psihologilor din alte state: România, Germania, Suedia, Elveția, Marea Britanie, SUA, Canada etc.

În **concluzie**, intenționăm să reliefăm următoarele. Activitatea specialistului psiholog este valoroasă în cadrul sistemului educațional din Olanda, or și a altor state din Europa. În activitatea sa, psihologul menține o poziție activă, de colaborare atât cu administrația școlii, cât și cu cadrele didactice, părinții, tutorii, or și cu medicul, asistentul social, logopedul, reprezentanții altor instituții, ce își au aportul în asigurarea bunăstării psihologice, sănătății mintale și dezvoltarea personalității elevilor. În Olanda, la fel ca și în alte țări, psihologul activează cu elevii la diverse trepte de instruire și în varii tipuri de instituții educaționale, cât și în școli cu educație specială. Problema stresului la locul de muncă, incertitudinii rolului profesional, problema angajării în câmpul muncii, dar și multiple provocări societale și problemele ce țin de schimbările din sistemul educațional, constituie dificultăți majore ale psihologilor olandezi,

cât și a celor din spațiul educațional european. Experiențele profesionale promovate de serviciul psihologic olandez sunt apreciate, preluate, valorificate și implementate în activitatea psihologilor din alte state. Politicile și practicile de asistență psihologică din domeniul educațional din Olanda sunt mult mai avansate, decât serviciile psihologice autohtone și reprezintă surse relevante în asigurarea calității și eficientizarea serviciilor de asistență psihologică școlară din Republica Moldova.

Bibliografie:

1. Bolboceanu A., Bucun N., Rusnac V. et al. Asistența psihologică în educație: practici internaționale și naționale. Chișinău, IȘE (Tipogr. „Print-Caro”), 2013.
2. Furdul E. Aplicarea terapiei Snoezelen în reabilitarea psihologică a copiilor cu deficiențe de auz: Suport metodologic. Coord. șt.: Aglaida Bolboceanu; Acad. de Științe a Moldovei, Inst. de Științe ale Educației. Chișinău, IȘE (Tipogr. „Cavaioli”), 2015.
3. Ghid de bune practici. Îmbunătățirea competențelor profesionale din învățământul special și special integrat. Proiect cofinanțat de Comisia Europeană prin programul Erasmus Plus. 2015. [citată 18.07.2020]. Disponibil: <http://anyflip.com/gfol/lfhm/basic>
4. Holland School Education. Ro. [citată 12.07.2020]. Disponibil: <http://www.excel.md/schools-in-d/>
5. Karandashev V.N. Psihologie: introducere în profesie. 2000. [citată 22.06.2020]. Disponibil: http://ro.medicine-guidebook.com/professiyu-psiholog-vvedenie_zadachi-prakticheskikh-ps~1.html
6. Organizarea serviciului de educație psihologică. [citată 15.07.2020]. Disponibil: http://ro.medicine-guidebook.com/professiyu-psiholog-vvedenie_organizatsiya-psihologic~1.html
7. Proiect de modificare a normelor de avizare a metodelor și tehnicilor de evaluare și asistență psihologică. Colegiul Psihologilor din România. Comisia metodologică. [citată 18.07.2020]. Disponibil: https://www.alegericpr.ro/images/files/sedintaCD_09nov2018/4.Proiect_de_modificare_a_normelor_de_avizare_a_metodelor_si_tehnicilor_de_evaluare_si_asistenta_psihologica
8. Psychologist. The Netherlands. [citată 25.07.2020]. Disponibil: https://en.wikipedia.org/wiki/Psychologist#The_Netherlands
9. Tikkanen T. The Present Status and Future Prospects of the Profession of Psychologists in Europe In: European Psychologist, 2006, Vol. 11 (1), pp. 2-5.
10. Маничев С.А. Профессиональные стандарты как основа сертификации в области психологии. In: Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Психология. 2008, № 32, с. 51-61.
11. Трусова, Н.В. Психологическая служба образования: история развития и становления. In: Инновационное развитие профессионального образования. 2014, № 6, с. 78-80.
12. Эттуэлл К., Ричмонд М., Касл К. et al. Передовая политика и практика системы образования в области здоровья и профилактики ВИЧ. Ответные меры системы образования на буллинг, вызванный гомофобией. Выпуск 8. Перевод: UNESCO. Москва, UNESCO, 2014.

PARTICULARITĂȚILE TERAPIEI DE GRUP CU ADOLESCENȚII CONSUMATORI DE DROGURI

Traian HOIDRAG

doctorand,

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” /

psiholog,

Agenția Națională Antidrog, România

Abstract: *Psychological interventions with groups of children, adolescents and adults have become more and more practiced in the last 100 years, both in schools and hospitals, as well as in residential centers, therapeutic communities and individual psychology offices. Although this type of intervention has many similarities, it also has many elements that differentiate one group from another group, by age, gender, purpose, methods used etc. Given these differences, the purpose of this article is to identify and analyze the particularities of group therapy with adolescent substance users by researching the literature and correlating it with the author's experience in working with groups of adolescents.*

Concepte utilizate

În timp ce unii specialiști separă consilierea de grup de alte intervenții psihologice și o definesc drept „un ansamblu de modalități, metode, tehnici și proceduri de intervenție psihologică și educațională menite să provoace modificări ale cognițiilor și atitudinilor membrilor grupului și care se concretizează în schimbarea comportamentală adaptativă” [6], iar Asociația Americană de Psihoterapie de Grup definește psihoterapia de grup ca „o formă specială de terapie în care un număr mic de oameni se întâlnesc sub îndrumarea unui terapeut pregătit profesional pentru a se ajuta pe sine și unii pe alții” [11], Asociația Britanică de Consiliere și Psihoterapie oferă o abordare integrativă pentru cele două tipuri de intervenții psihologice, prin faptul că utilizează cuvântul „*terapie*” pentru toate terapiile care presupun comunicarea, cum ar fi consilierea, psihoterapia și coachingul și folosește cuvântul „*terapeut*” pentru a include atât calitatea de „*consilier*”, cât și de „*psihoterapeut*” [3], ceea ce face și legislația românească din domeniul asistenței consumatorilor de droguri: „*Consiliere și psihoterapie = ansamblu de metode și tehnici specifice destinate să faciliteze schimbări ale comportamentului, eliminarea dependenței psihice și dezvoltarea unor abilități personale care să permită integrarea socială a consumatorului*”, iar prin consumator de droguri se înțelege „*atât consumatorul, cât și consumatorul dependent*” [8].

Caracteristici biopsihosociale ale adolescenților consumatori de droguri

Adolescența este perioada situată între pubertate și viața de adult și pe care unii specialiști o încadrează între 11 și 21 de ani, iar alții o limitează între 13 și 19 ani. Perioada între 11 și 13 ani este denumită preadolescență, iar perioada

între 19 și 21 de ani este menționată ca postadolescență. „Indiferent de perioada de vârstă, adolescența este o perioadă de schimbare, excitare și pasiune; este de asemenea, un moment de tulburări, haos și comportamente cu risc ridicat” [7], cum este și consumul de substanțe cu efecte psihoactive (alcool, canabis, cocaină, heroină, halucinogene etc.). În legătură cu adolescenții pot fi menționate următoarele aspecte:

- **În plan biologic:** au loc o serie întreagă de schimbări într-un ritm accentuat, în ceea ce privește funcționarea glandelor endocrine și sexuale, formarea conexiunilor nervoase de la nivelul creierului și creșterea în înălțime și în greutate. Este de remarcat faptul că există un număr redus de adolescenți care au fost diagnosticați fie cu o boală somatică (ex.: cancer) fie cu o boală mintală (ex.: ADHD), pentru care urmează un tratament medical, care produce unele efecte adverse secundare (ex. tulburări de somn, lipsa poftei de mâncare, scăderea în greutate, depresie etc.) și care îi determină pe aceștia să consume ocazional canabis sau alte tipuri de substanțe.
- **În plan psihologic:** Se restructurează și formează procesele cognitive; Crește capacitatea de analiză, critică și sinteză; Imaginația, creativitatea și memoria își continuă dezvoltarea; Stilul de atașament deprins până la această vârstă cunoaște o redirecționare, și anume dinspre relația cu membrii familiei către grupul de egali; În legătură cu trăsăturile de personalitate, se observă că nevrotismul (anxietatea, impulsivitatea, depresia, vulnerabilitatea la stres), întroversia, psihotismul sunt accentuate în cazul majorității și chiar ridicare în ceea ce îi privește pe unii dintre ei, iar agreabilitatea și conștiinciozitatea sunt la un nivel redus. Nevoile lor psihologice de bază (autodeterminare, competență, relaționare) sunt în plin proces de a fi satisfăcute; Au un stil de gândire nefuncțional, care le facilitează frecvent experimentarea unor emoții negative și dificultăți în funcționarea socială; Prezintă unele elemente antisociale, narcisice, histrionice, borderline sau din cadrul altor tipuri de tulburări mintale; În special canabisul afectează atenția distributivă și atenția concentrată, memoria de scurtă durată, luarea deciziilor, performanța psihomotorie. Experimentează mai frecvent și intens stări de anxietate și depresie [5].
- **În plan social:** Petrec mai mult timp cu alți adolescenți de vârsta lor; Sunt preocupați mai mult de imaginea lor socială; Sunt ușor de influențat de către grupul de prieteni; Unii din ei sunt sub presiunea părinților ori a cadrelor didactice pentru a obține note cât mai mari la examenele care vor urma. Au relații disfuncționale atât cu membrii familiei, cât și cu alte persoane cu care intră în contact; au un comportament antisocial în societate, încălcând frecvent regulile de conduită; Performanța scăzută în plan educațional; Au probleme cu instituțiile de aplicare a legii; Frecventează grupuri de persoane și locuri cu risc ridicat criminogen; Consumul de canabis este văzut ilegal de societate și se ferească să recunoască faptul că ei consumă sau că întâmpină unele probleme din cauza consumului de droguri.

Terapia de grup cu adolescenți

În SUA, începutul terapiei de grup este atribuit medicului internist Joseph H. Pratt din Boston, care în anul 1905 a coordonat un grup de pacienți cu tuberculoză de la Spitalul General Massachusetts pentru a le ameliora suferința cauzată de problemele fizice și psihologice comune [1]. Deși utiliza termenul „clasă”, în loc de cel de „grup”, lucrarea dr. Pratt – „Controlul gândirii claselor”, este o „încercare timpurie de a oferi o explicație despre cum proprietățile unice ale grupului, nu pur și simplu tratamentul medical tradițional al medicului și pacientului individual, ar putea avea de fapt proprietăți vindecătoare” [2].

În Europa, cu toate că este dificil să se atribuie cuiva titlul de fondator al terapiei de grup, merită amintiți „Sigmund Freud, și întâlnirile sale din serile de Miercuri din Viena, Alfred Adler, [...], sau Jacob Moreno, al cărui întreg volum de muncă promovează dinamica interpersonală, sau poate Samuel R. Slavson, considerat de mulți drept tatăl psihoterapiei de grup moderne” [2], dar și inițiatorul terapiei de grup pentru copii în anii 1930 [10]. Astfel, în rândul fondatorilor terapiei de grup cu copiii, mai sunt de amintit Loretta Bender, care a început să lucreze cu grupuri de copii internați la Spitalul Bellevue din New York și a fost o pionieră în utilizarea planificată a expresiei cathartice a copiilor în grupuri, Virginia Axline care a inițiat un model al terapiei de grup prin joc și Betty Gabriel (colaboratoare al lui Slavson), care a fost prima americană care a utilizat grupuri de discuții cu adolescenții.

De-a lungul timpului au apărut și s-au dezvoltat diverse forme de intervenții psihologice de grup, care au contribuit atât la creșterea încrederii în eficiența acestei terapii, cât și la înțelegerea avantajelor terapiei de grup, dintre care pot fi menționate următoarele:

- ✓ Părinții au o mai mare încredere în a le da copiilor lor voie să participe la terapia de grup.
- ✓ Mai mulți adolescenți pot beneficia de terapie în același interval de timp.
- ✓ Adolescenții sunt dornici să participe atunci când și alți cunoscuți de-ai lor vor participa,
- ✓ Participantul recrează dificultățile sale caracteristice în grup și interacțiunile din interiorul grupului relevă rapid tiparele problematice de comportament.
- ✓ Conceptul „holul oglinzilor” se referă la capacitatea grupului de a confrunța pe o persoană cu un stil de a gândi sau un comportament pe care în altă situație îi era dificil să-l recunoască.
- ✓ Membrii unui grup au mai multe șanse să accepte un feedback despre comportamentul lor dacă provine de la mai mulți observatori.
- ✓ Mai mulți susținători care empatizează cu problema pacientului pot face confruntarea mult mai tolerabilă și gestionarea emoțiilor negative mult mai mult posibilă.
- ✓ Revelarea secretelor rușinoase (ex. abuz fizic, emoțional și/sau sexual) sau stigmatizante (consumul de droguri) de către societate, poate duce la o eliberare interioară.

- ✓ Interacțiunile de grup atrag răspunsuri și discuții acceptabile din punct de vedere social.
 - ✓ Grupul oferă participanților modele alternative de comportament.
 - ✓ Membrii grupului învață unii de la alții multiple moduri de a soluționa o problemă.
 - ✓ Terapia de grup este adesea experimentată ca fiind mai puțin regresivă decât terapia individuală.
- În ceea ce privesc **dezavantajele** sau **limitele**, ies în evidență următoarele:
- ✓ Participanții primesc mai puțin timp și atenție exclusive decât în terapia individuală.
 - ✓ Grupurile pot crea un sentiment de „pierdut în mulțime” și de a nu fi apreciați pentru unicitate
 - ✓ Confidențialitatea are limite. Liderul grupului nu poate garanta menținerea de către membrii grupului a confidențialității.
 - ✓ Finalul este mai complicat (mai puțin flexibil) decât în terapia individuală.

În funcție de scopurile tratamentului, grupurile pot fi [12]:

- 1) *grup de suport* pentru a-i ajuta pe membri să se adapteze la evenimentele stresante de viață și să-și revitalizeze abilitățile existente de coping;
- 2) *grup de (psih)educație* pentru a-i educa prin prezentări, discuții și experiență;
- 3) *grup de creștere* pentru ca membrii să-și dezvolte potențialul, conștientizarea și *insight*-ul;
- 4) *grup de terapie* pentru a schimba comportamentul, a corecta, a reabilita, a adapta și a rezolva probleme prin intervențiile de schimbare a comportamentului;
- 5) *grup de socializare* pentru a crește abilitățile de comunicare și sociale, pentru a îmbunătăți relațiile interpersonale prin programe de activități, exerciții structurate și jocuri de rol;
- 6) *grup de auto-ajutor (self-help)* pentru a-i ajuta pe membri să-și rezolve propriile lor probleme.

În cadrul practicii, sunt nenumărate variații ale tipurilor de grupuri menționate. De exemplu, un grup al părinților adolescenților consumatori de cannabis poate să funcționeze ca un grup de psihoeucație și creștere, iar un grup pentru narcotic poate să funcționeze pentru realizarea mai multor scopuri, fie succesiv, fie simultan. Totodată, intervențiile de grup pot fi diferențiate și în funcție de substanța consumată (cannabis, alcool, heroină, cocaină etc.), de categoria participanților (elevi, părinți ai consumatorilor), sau de metodele/tehnicile utilizate: cognitive-comportamentale, *mindfulness*, interviu motivațional, scheme cognitive, psihanaliză etc.

Dimensiunea optimă pentru asigurarea unei bune funcționări a grupului și atingerea obiectivelor stabilite, este de dorit să cuprindă între 6 și 9 participanți [9], un terapeut și un coterapeut care să contribuie la organizarea exercițiilor și

a jocurilor de rol, moderarea anumitor discuții tematice și înlocuirea terapeutului atunci când acesta nu poate participa și astfel să se asigure continuitatea intervențiilor psihologice pentru membrii grupului.

Detalii de organizare: sesiunile să se desfășoare într-o încăpere spațioasă și luminoasă; să nu existe zgomot exterior care să perturbe organizarea terapiei de grup; să fie gata pregătite și la îndemână materialele de suport pentru realizarea temelor, exercițiilor și jocurilor de rol.

Componența grupului: adolescenți din aceeași grupă de vârstă, cu probleme aproximativ similare și care au consumat aceeași substanță.

Structura unei sesiuni: Fiecare ședință de terapie de grup are următoarea structură:

- ❖ Început – primele 5-10 minute (introducere, menționarea regulilor, prezentarea agendei sau alcătuirea agendei împreună cu grupul, conform metodei interviului motivațional);
- ❖ *Conținut* – 45-50 de minute (fiecărei persoane îi este acordat timp să vorbească, formularea fiecărei probleme – analiza incidentelor recente, identificarea unor comportamente sănătoase)
- ❖ Încheiere – ultimele 10 minute (sumarizarea discuțiilor, oferirea și primirea de feedback, prezentarea unei eventuale teme/exercițiu pentru acasă).

Durata și frecvența: la majoritatea grupurilor, indiferent de scopul pe care îl au, este recomandat ca o sesiune să dureze 60-90 de minute pentru a oferi fiecărui participant posibilitatea de a se implica în dinamica grupului, de a-și exprima gândurile și emoțiile personale și a primi/oferi feedback membrilor grupului, să aibă loc o dată pe săptămână și să includă aproximativ 12 sesiuni.

Recrutarea membrilor grupului este de dorit să se realizeze în urma unui interviu semistructurat cu potențialii participanți, pentru a se identifica istoricul de consum, substanțele consumate, nivelul de relaționare interpersonală și de atașament, severitatea dependenței de substanțe și/sau a simptomelor corespunzătoare altor tulburări mintale, nevoile psihologice actuale, tipul de motivație și motivele personale pentru a participa la ședințele de consiliere psihologică de grup. De regulă, persoanele care nu se potrivesc cu intervenția de grup au următoarele caracteristici: Refuză să participe; Nu pot onora acordurile făcute față de alte persoane, inclusiv păstrarea informațiilor private și confidențiale; Îi crează terapeutului un sentiment puternic de disconfort; Au înclinație să abandoneze sau să încalce în mod continuu regulile grupului; Sunt într-o criză a vieții; Nu și pot controla impulsurile; Experimentează un disconfort interior sever atunci când sunt într-un grup [4]; Au creierul afectat; Au o fragilitate psihologică; Nu au abilitatea de a beneficia de pe urma terapiei de grup și au nevoie de intimitatea unei relații terapeutice; cei ce neagă bazele psihologice ale dificultăților lor [9].

Totodată, în situația în care se formează un grup cu adolescenți care nu mai consumă canabis și vor să mențină abținerea, atunci este de dorit ca persoanele care în continuare consumă și nu vor să renunțe la fumatul cannabisului, să fie consiliate individual sau direcționate către un grup cu alte scopuri decât cel al celor ce doresc să mențină abținerea.

În evoluția sa, fiecare grup parcurge următoarele **faze** [13]: 1. Stabilirea regulilor și încheierea *Contractului terapeutic*, în care să fie precizate următoarele aspecte: acordul părinților pentru a participa la *ședințele* de consiliere de grup, modalitatea de interacțiune, frecvența și durata *ședințelor*, punctualitate și prezență, utilizarea telefoanelor în timpul sesiunilor, realizarea eventualelor teme de acasă, păstrarea confidențialității datelor; 2. Crearea identității de grup; 3. Explorarea individuală; 4. Dezvoltarea intimității; 5. Explorarea reciprocității; 6. Obținerea autonomiei prin reorganizarea structurii de grup; 7. Dezvoltarea autonomiei grupului; 8. Independență și transferul celor învățate; 9. Încheierea terapiei și ruperea grupului.

Factorii terapeutici prezenți în intervențiile psihologice de grup sunt următorii [1]: *Acceptarea, Altruism, Catharsis, Coeziune, Contagiune, Familia de origine, Insight, Inspirație, Interacțiune, Interpretare, Învățare, Testarea realității, Descoperirea sinelui, Universalizare.*

Concluzii

Terapia de grup oferă un bun raport cost-eficiență în lucrul cu adolescenții consumatori de droguri, care pe lângă tehnicile preluate din intervențiile individuale se adaugă interacțiunea specifică a grupului care poate crește posibilitatea de atingere a obiectivelor terapeutice.

Având în vedere caracteristica generală de negare a problemei consumului de droguri, terapia de grup reduce rezistența la schimbare, contribuie la dezvoltarea abilităților sociale și facilitează identificarea și gestionarea factorilor declanșatori stărilor emoționale negative și consumului de droguri, ceea ce conduce la obținerea și menținerea abinenței.

Bibliografie:

1. Alonso A., Alonso S., Piper W. Group Psychotherapy, Chapter 14. In: Handbook of Psychology, Volume 8, Clinical Psychology. USA, New Jersey, Hoboken: John Wiley & Sons, Inc., 2003, pp. 348-353.
2. Barlow S.H., Burlingame G.M., Fuhrman A. The History of Group Practice, A Century of Knowledge, 2005, pp. 40-41. In: Wheelan S.A. The handbook of group research and practice (pp. 39-64): SAGE Publications.
3. British Association for Counselling and Psychotherapy. [citat 20.07.2020] Disponibil: <https://www.bacp.co.uk/media/8274/bacp-introduction-counselling-psychotherapy-client-information-sheet-april-2020.pdf>
4. Center for Substance Abuse Treatment. Substance Abuse Treatment: Group Therapy. Treatment Improvement Protocol (TIP) Series 41. DHHS Publication No. (SMA) 05-3991. Rockville, MD: Substance Abuse Mental Health Services Administration, 2005, pp. 38-39.
5. Copeland, J., Frewen, A., Elkins, K. Management of cannabis use disorder and related issues. A clinician's guide. Sydney, Aust: National Cannabis Prevention and Information Centre, University of South Wales, 2009, p. 4.
6. Marinescu D. Consilierea de grup. In: Intervenții psihologice în școală. Manual

- lul consilierului școlar. Iași, Ed. „Polirrom”, 2019, p. 137 apud Dumitru I. Consilierea psihopedagogică. Baze teoretice și sugestii practice. Iași, Ed. „Polirrom”, 2008.
7. Pojman A.P. Adolescent Group Psychotherapy: The Real Work. In: The Willey-Blackwell Handbook of Group Psychotherapy, UK, West Sussex, 2012, p. 609.
 8. Regulament din 28.07.2005 de aplicare a dispozițiilor Legii nr. 143/2000 privind prevenirea și combaterea traficului și consumului ilicit de droguri, cu modificările și completările ulterioare, articol 1, alineat 1, litera d, y. In: Monitorul Oficial nr. 749 din 17.08.2005. [citată 20.07.2020]. Disponibil: <http://legislatie.just.ro/Public/DetaliiDocumentAfis/96700>.
 9. Reid S., Kolvin I. Group psychotherapy for children and adolescents. In: Archives of disease in childhood, 1993, No 69(2), pp. 244-250.
 10. Scheidlinger S. The Small Healing Group – A Historical Overview. In: Psychotherapy: Theory/Research/Practice/Training, 1995, No 32 (4), pp. 657-668.
 11. The American Group Psychotherapy Association (AGPA). [citată 20.07.2020] Disponibil: <https://www.agpa.org/home/practice-resources/what-is-group-psychotherapy->
 12. Toseland R.W., Rivas R.F. An Introduction to Group Work Practice, Seventh Edition. USA, MA, Boston, Pearson Education, Inc. publishing as Allyn & Bacon, 2012, pp. 20-22.
 13. Zamoșteanu A. et al. Asistența psihologică acordată în regim de grup, Secvența 7. In: Decsei-Radu A., Pripp C. (coordonatori). Ghid de bune practice pentru psihologii din mediul penitenciar. 2010. [citată 20.07.2020] Disponibil: <http://anp.gov.ro/wp-content/uploads/rapoarte/ghid%20de%20bune%20practici%20pentru%20psihologul%20care%20lucreaza%20in%20sistemul%20penitenciar.pdf>

ASIGURAREA PSIHOLAGICĂ A ACTIVITĂȚII SISTEMULUI DE ÎNVĂȚĂMÂNT GENERAL

Ludmila COJOCARU

educator,

IET, s. Sagaidac, r-nul Cimișlia

Abstract: *Considering the psychological assurance of the general education system in the Republic of Moldova, arguing the need for the development of the education project is a key factor in the development of society.*

Având în vedere asigurarea psihologică a sistemului de învățământ general din Republica Moldova, **argumentarea necesității** derulării proiectului educația este factor primordial în dezvoltarea societății.

Activitatea educativă școlară și extrașcolară reprezintă spațiul aplicativ care permite aplicabilitatea cunoștințelor, competențelor dobândite în sistemul de învățământ.

Calitatea educației a activității sistemului de învățământ general are nevoie de cadre didactice care să se implice în cercetare și învățare, are nevoie de muncă în echipă, are nevoie de un management dinamic în care se desfășoară într-o permanentă schimbare. Activitatea în sistemul de învățământ general nu este un proces complicat. Mulți specialiști în domeniul învățământului vin, fiecare cu experiențe diferite, păreri, viziuni asupra lumii și problemelor educaționale.

Unul din obiectivele de bază a curriculumului școlar este activismul înalt și independență. Cu alte cuvinte – de intensificat activitatea cognitivă a elevilor. Care sunt căile de intensificare a activității cognitive a elevilor în procesul de învățare [6, p. 60].

Psihologia și pedagogia contemporană consideră **utilizarea problemelor cognitive și practice** ca unul din factorii principali în dezvoltarea activității cognitive a elevilor, care ajută la rezolvarea nu a tuturor problemelor, dar celor care cer lucru independent al gândirii, care contribuie la dezvoltarea gândirii creative. Școala trebuie să-i învețe pe elevi a gândi, dar nu a însuși cunoștințele de-a gata.

Unii pedagogi consideră, că gândirea creativă independentă este prezentă numai la elevii claselor superioare: elevul de la început trebuie să însușească cunoștințele comunicate de învățător sau din manual, iar apoi să manifeste gândirea creativă independentă. O astfel de presupunere a însușirii gândirii creative de sine stătătoare este greșită. Ea pornește de la înțelegerea incorectă a procesului de însușire numai ca percepere pasivă și învățarea adevărului științific comunicat de-a gata.

Însă procesul însușirii cunoștințelor poate avea loc și în rezultatul căutării independente a căilor rezolvării problemei cognitive. Să rezolve probleme cognitive simple [9, p. 60].

Strategia sistemului de învățământ general urmărește îmbunătățirea calitativă a nivelului de educație absolut necesară în contextul unor schimbări complexe la nivelul de familie, a pieței forței de muncă, a comunității, a societății multiculturale și a globalizării. Educația de calitate presupune aplicarea modului de proiecte în care să fie implicați elevii, cadrele didactice de diferite specialități, parteneri educaționali, pornind de la părinți, societatea civilă și comunitate.

Proiectul definește asigurarea psihologică a activității sistemului de învățământ general. Pentru aceasta sunt promovate condițiile psihologice optime în desfășurarea procesului de învățământ general. Cercetarea propune analiza politicilor naționale cu asigurarea psihologică în sistemul de învățământ general, stilul de conducere al pedagogului, realizarea activităților sistemului de învățământ centrat pe copil și educație de calitate.

Educația în dezvoltarea societății și asigurare psihologică în instituții de învățământ general, nu este la un nivel înalt. Problemele legate de asigurare psihologică trebuie să fie cunoscute în detalii atât de educatori, profesori, cât și de părinți, toți ei sunt responsabili în educația copilului de la naștere până la adolescență, chiar și mai mult.

Instituțiile din sistemul de învățământ pot contribui la asigurarea psihologică în educație pentru a avea o societate cu o capacitate de muncă avansată.

Scopul proiectului: constă în formarea și identificarea elaborării a educației de calitate, de a asigura activități psihologice în sistemul învățământului general.

Obiectivele proiectului:

- Formarea principiilor și valorilor în sistemul educației;
- Formarea unui sistem de cunoaștere a activității de învățământ general;
- Asigurarea activităților sistemului de învățământ centrat pe copil și educație de calitate;
- Identificarea și stilul de conducere al pedagogului în învățământul general;
- Elaborarea recomandărilor sistemului de învățământ general.

Educația reprezintă un proces bilateral orientat spre un scop bine orientat de formare și autoformare a conștiinței și comportării sociale la personalitate. Această definiție demonstrează relația dintre educație și autoeducație. Conștiința, indiferent ce conținut ar avea (morală, intelectuală, de muncă, estetică etc.), este constituită din următoarele componente: cunoștințe, capacități și deprinderi mintale adecvate, după natura lor, cunoștințelor, capacități creative, opinii; convingeri, idealuri și în general, întregul sistem de motive. Compararea, în linii generale, este constituită din următoarele componente: capacități și deprinderi practice; obiceiuri și tradiții [1, p. 19].

Printre acțiunile prioritare a educației în asigurarea psihologică sunt drepturi și responsabilități:

1. Asigurarea dreptului la educație, prin promovarea programelor de intervenție timpurie, informarea părinților referitor la drepturile copiilor, promovarea unei culturi care dobândesc abilități și competențe sociale, asigurarea respectării drepturilor copiilor în procesul de luare a deciziilor, eliminarea barierelor în comunicare, atitudinale și a celor fizice, cu care se confruntă copiii etc.

2. Respectarea dreptului la educație, prin crearea unui mediu centrat pe copil, stimulativ, sigur și sănătos, diferențierea și individualizarea învățării, aplicarea metodologiilor de învățare și predare active, participatorii, centrate pe copil, utilizarea creativă a tehnologiilor de asistență, formarea cadrelor didactice cu competențe necesare pentru a preda în medii diferite de învățare, organizarea diferențiată și individualizată a învățării, precum și valorificarea potențialului și punctelor forte ale fiecărui copil, evaluarea progresului fiecărui elev (în raport cu propriile rezultate anterioare), implicarea copiilor în diverse proiecte sau acțiuni de voluntariat, organizate la nivel de clasă și/sau de instituție.

Principiile generale ale educației:

Principiile reprezintă normele cu valoarea strategică și operațională, care trebuie respectate în vederea asigurării eficienței activităților proiectate la nivelul sistemului și al procesului de învățământ.

Educația se bazează pe următoarele principii:

- centrarea pe axiologia celui educat;
- corelarea / antrenarea optimă a aspectelor bio-psiho-fiziologice, ecologice, social-politice, cultural-spirituale ale educației;
- unitatea vieții sociale și a educației;

- unitatea valorilor general-umane și naționale;
- educația etnoculturală/pluriculturală;
- caracterul anticipativ sau prospectiv al educației(educația trebuie să anticipeze, să proiecteze axiologia socială și cea individuală);
- umanizarea și democratizarea vieții sociale a celui educat;
- diferențierea și individualizarea procesului educațional, dezvoltării individuale prin integrarea în comunitatea (asociațiilor) umană sau principiul corelării intereselor individuale cu cele ale societății;
- creativitatea și libertatea (stipulate de drepturile copilului și ale omului);
- unitatea educației și autoeducației;
- satisfacerea necesităților biologice în concordanță cu normele acceptate de conviețuirea socială;
- unitatea și diversitatea acțiunilor educaționale;
- valorizarea morală a celui educat în contextul axiologiei comunitare/individuale;
- corelarea optimă a tuturor dimensiunilor educației: spirituale, morale, intelectuale / cognitive, estetice, ecologice, tehnologice, fizice etc. [1, p. 25].

În sistemul educației de învățământ general se cunosc următoarele metode:

- Metode tradiționale.
- Metode moderne.
- Metode generale.
- Metode de formare a competențelor.
- Metode de formare individuală.
- Metode de învățare în grup.
- Metode de învățare prin descoperire.
- Metode practice.
- Metode de învățare prin creație.
- Metode de comunicare și asimilare.
- Metode de explorare.
- Metode bazate pe acțiunea practică [1, p. 62].

În baza acestor metode generale sunt expuse următoarele condiții de eficiență:

- Comunicarea orală a cunoștințelor, cu plan;
- Adaptarea la experiența, motivația elevilor;
- Corelarea cunoștințelor;
- Argumentarea logică;
- Sublinierea ideilor noi;
- Solicitarea mai multor procese psihice;
- Învățarea în ritm planificat;
- Formarea deprinderilor de luare a notițelor rațional [1, p. 67].

Asigurarea activităților sistemului de învățământ centrat pe copil și educație de calitate

Curriculumul este nucleul pentru toate școlile de același tip și pentru toți elevii din aceste școli este menit să asigure standardul minim obligatoriu. De-

ciziile vizavi de proiectarea curriculumului-nucleu invariabil se iau la nivelul Ministerului Educației și Tineretului în baza politicilor educaționale promovate de stat și stipulate în acte normativ-legislative care vizează domeniul educației. *Această componentă obligatorie oferă o pregătire unitară pentru toți copiii, asigurând egalitatea șanselor de instruire, competențe fundamentale necesare pentru continuarea studiilor în treptele următoare de învățământ și pentru procesul de educație permanentă* [4, p.121].

Implementarea *abordării centrate pe copil* este însoțită de multe acțiuni, care vin să sprijine răspunsul adecvat al sistemului educațional la marea provocare a timpului – calitatea educației. *Calitatea* este percepută ca un nivel sau un grad de excelență, valoare sau merit asociat unui anumit obiect, serviciu, produs, persoană. *Educația de calitate* trebuie să posedă ansamblul caracteristicilor care determină capacitatea sistemului educațional, a instituției de învățământ, a profesorului, a procesului educațional de a presta servicii de un astfel nivel, grad de excelență, valoare care să fie în concordanță cu nevoile și așteptările beneficiarului. Pornind de la faptul că școala are în același timp mai mulți beneficiari direcți și indirecti – elevul, părinții, angajatorul, societatea – este necesar să privim calitatea din toate perspectivele enumerate, deoarece punctele de vedere ale diferitelor grupuri implicate în învățământ sau interesate de rezultatele acestuia vor fi diferite [1, p. 118].

Stilul de conducere al pedagogului

Măiestria pedagogului se manifestă în activitatea profesională, cu toate că nu se reduce numai la aceasta. Ea se caracterizează printr-un nivel înalt de dezvoltare a abilităților, deprinderilor speciale de muncă [1, p.252].

În practică, relațiile pedagogului cu elevii nu întotdeauna sunt optimale, amicale, aceasta depinde în primul rând, de stilul de conducere al profesorului, de maniera exercitării funcțiilor sale. Există mai multe stiluri de conducere a colectivului de elevi. Fiecare prezintă caracteristici specifice, le prezint doar trei:

Stilul autoritar. Elevilor li se permite să participe la discutarea problemelor, chestiunilor colective, decizia întotdeauna fiind însă luată de profesor, fără a ține cont de opiniile elevilor [2].

Stilul democratic. La practicarea acestui stil de conducere pedagogul se sprijină pe opiniile colectivului de elevi, stimulându-le independență. În acest caz, elevii discută problemele colectivului și iau decizii în comun. Decizia definitivă o formulează pentru toți pedagogul, care manifestă toleranță față de obiecțiile critice ale elevilor, se străduie să le înțeleagă [3].

Stilul de comunicare la distanță. Esența acestui stil de comunicare constă în aceea, că în relațiile pedagogului cu elevii se simte permanent existența unei distanțe, ceea ce limitează relațiile. Un așa pedagog poate avea o atitudine pozitivă față de copil, dar organizarea activităților în comun se apropie mai mult de stilul autoritar, ceea ce scade din gradul de creație al pedagogului. La prima vedere, se creează impresia că există o anumită ordine, însă acest stil deseori duce la nereușită [8, p. 254].

Toate stilurile de conducere au influență asupra comunicării pedagogului cu elevii. În funcție de stilurile de conducere, comunicare, pe care le preferă în relațiile cu elevii [3].

Concluziile privind asigurarea unei educații de calitate pentru toți copiii. Elaborarea și implementarea materialelor didactice, consolidarea capacităților resurselor umane în domeniul educației centrate pe copil, stabilirea parteneriatelor eficiente în implementarea educației. Pentru acesta sunt promovate condițiile psihologice optime în desfășurarea procesului de învățământ general.

Bibliografie:

1. Burlea E. Teoria și metodologia științelor în învățământul primar. Chișinău, Casa Editorial-Poligrafică „Bons Offices”, 2006.
2. Guțu Vl., Chicu V., Dandara O., Solovei R. Psihopedagogia centrată pe copil. Chișinău, CEP USM, 2008.
3. Panico V. Pedagogia. Seminare și lucrări practice. Chișinău, Risoprint, 2007.
4. Silistraru N. Vademecum în pedagogie. Pedagogia în tabele și scheme. Material didactic Chișinău, UST, 2011.
5. Trofăilă L. Psihologia dezvoltării. Suport de curs. Chișinău, Reclama, 2007.

Capitolul III

EDUCAȚIA NONFORMALĂ: EXPERIENȚE NAȚIONALE ȘI INTERNAȚIONALE

CADRUL DE REFERINȚĂ AL EDUCAȚIEI NONFORMALE

Nicolae BUCUN

dr. hab., prof. univ.,
Institutul de Științe ale Educației;

Octavian VASILACHI

cerc. șt. st.,
șef Centrul Republican de Dezvoltare a Învățământului Profesional.

Abstract: *This article clarifies the frame of reference of non-formal education, some aspects of the development of non-formal education in order to form correct representations on it, to realize the importance of approaching non-formal education in the context of development and modernization of contemporary society.*

Educația nonformală cuprinde totalitatea acțiunilor organizate în mod sistematic, dar în afara sistemului formal al educației. Această formă de educație este considerată complementară cu educația formală sub raportul finalităților conținutului și a modalităților concrete de realizare.

Din punct de vedere etimologic, termenul de „nonformal” își are originea în latinescul „*nonformalis*”, preluat cu sensul „în afara unor forme special/oficial organizate pentru un anumit gen de activitate”. Nonformal desemnează o realitate educațională mai puțin formalizată dar întotdeauna cu efecte normativ-educative.

Educația nonformală a fost definită de către J. Kleis drept „orice activitate educațională intenționată și sistematică desfășurată de obicei în afara școlii tradiționale, al cărei conținut este adaptat nevoilor individului și situațiilor speciale, în scopul maximalizării învățării și cunoașterii și al minimalizării problemelor cu care se confruntă acesta în sistemul formal (înserarea notării în catalog, disciplina impusă, efectuarea temelor)”.

Avantajele și caracteristicile educației nonformale sunt multiple:

- centrată pe beneficiar și nevoi reale de învățare/formare, facilitând totodată și identificarea acestora;

- adaptată comunității, grupului și/sau individului, pentru că presupune o învățare în ritm propriu;
- are obiective clare de învățare și necesită un management eficient al resurselor;
- presupune un proces de învățare, proces care poate fi încadrat într-un curriculum, conduce la obținerea de rezultate într-o perioadă determinată de timp (de cele mai multe ori mai scurtă decât în cazul educației formale), conținuturile putând fi ușor înnoite sau îmbunătățite;
- cadrul de învățare poate fi extins, iar timpul și spațiul diversificate și flexibilizate;
- metodele de învățare sunt active, interactive și diversificate;
- prin adoptarea educației nonformale, beneficiarii vor acumula noi cunoștințe, abilități și atitudini;
- indivizii\grupurile care o practica se dezvoltă în primul rând din punct de vedere personal;
- permite valorificarea experienței anterioare și învățare prin experiență;
- competențele dobândite pot fi recunoscute;
- beneficiarii au ocazia să reflecteze asupra celor învățate;
- aduce o schimbare în bine la nivelul participantului și comunității.

Educația nonformală are multe avantaje, atât pentru cei care o practica, cât și pentru cei care beneficiază de obiectivele de învățare ale fiecărei metode în parte.

Educația nonformală este realizată de toți cei care reușesc să identifice nevoile unui grup țintă și să realizeze niște activități prin care să atingă aceste nevoi. Totodată, se va urmări ca prin participarea la acestea, beneficiarii să-și dezvolte anumite atitudini, aptitudini și cunoștințe pe care să le folosească atât în viața personală cât și în cea profesională.

Lista instituțiilor care pot realiza activități în context nonformal este lungă și diversificată:

- organizații neguvernamentale (indiferent de profil);
- organizații guvernamentale;
- unități și instituții de învățământ preuniversitar și superior;
- centre de educație și formare profesională;
- angajatori (firme etc.);
- centre de îngrijire și protecție a copilului;
- palate și cluburi ale elevilor;
- instituții precum: muzee, teatre, centre culturale, biblioteci, cinematografe, case de cultură;
- asociații profesionale, sindicate;
- biserica etc.

Activitățile de educație nonformală sunt întreprinse și coordonate de persoane-resursă cu diferite roluri: formator, facilitator, consilier, animator, oameni care inițiază proiecte proprii sau în parteneriat cu instituțiile și organizațiile de mai sus. Inițiative care se bazează pe educația nonformală pot fi întreprinse și duse la bun sfârșit și de către grupurile informale. De exemplu,

În România, cei mai importanți furnizori de programe și proiecte de educație nonformală sunt organizațiile neguvernamentale, care prin scopul lor și activitățile organizate reușesc să reunească cel mai mare număr de persoane care împărtășesc pasiunea pentru acest tip de educație. Urmându-le exemplul, din ce în ce mai multe școli și organizații care provin din medii diferite încep să apeleze la acest tip de învățare. Beneficiarii acestor activități (cei pentru care se realizează proiectele), pot fi oameni de toate vârstele și din toate categoriile socio-profesionale, care vor să se dezvolte din punct de vedere personal, să-și dezvolte anumite **competențe, atitudini și aptitudini** într-un mod plăcut și în afara matricei educației formale. Ei pot avea diferite statuturi sociale (elevi, studenți, voluntari, angajați etc.) și pot participa la activități nonformale în cadrul a diferite proiecte desfășurate de instituția în care activează (ONG, universitate, școală, grădiniță etc.), cat și în timpul liber.

Educația nonformală se deosebește prin:

- este variată și flexibilă, opțională și facultativă;
- diferențiază conținutul, metodele și instrumentele de lucru în funcție de interesele și capacitățile participanților;
- valorifică întreaga experiență de învățare a participanților.

Aceste tipuri de activități se realizează în mediul socio-cultural ca mijloace de divertisment, petrecere a timpului în mod constructiv sau de odihnă activă. Sunt destinate tuturor categoriilor de vârstă: atât copiilor (pedagogie), cât și adulților (andragogie).

Utilizarea educației nonformale se centrează pe procesul de învățare nu pe cel de predare, solicitând în mod diferențiat participanții. Educația nonformală dispune de un curriculum la alegere, flexibil și variat propunându-le participanților activități diverse și atractive, în funcție de interesele acestora, de aptitudinile speciale și de aspirațiile lor, contribuie la lărgirea și îmbogățirea culturii generale și de specialitate a participanților, oferind activități de completare a studiilor. Totodată, asigură o rapidă actualizare a informațiilor din diferite domenii fiind interesată să mențină interesul publicului larg, oferind alternative flexibile tuturor categoriilor de vârstă și pregătirii profesionale, punând accentul pe aplicabilitatea imediată a cunoștințelor și nu memorarea lor. Antrenează noile tehnologii comunicaționale, ținând cont de progresul societății, răspunde cerințelor și necesităților educației permanente.

Viziunea europeană asupra învățământului nonformal este în dezvoltare permanentă. Interesul instituțiilor europene pe tema educației a rezultat indirect din anumite puncte de plecare sociologice și economice, dar și din anumite valori ale Europei moderne.

Vizualizând multe din documentele importante, rapoarte de la întâlniri, seturi de recomandări ale unor departamente importante ale Consiliului Europei observăm că implică deseori concepte precum:

- economia modernă bazată pe cunoaștere (*Knowledge-Based Economy*);
- societatea modernă multiculturală (*Multicultural Society*);
- promovarea egalității și tendința spre integrarea socială a tuturor părților societății – incluziunea socială (*Social Equality and Social Inclusion*);

- educație care constă în învățarea pe tot parcursul vieții (*Lifelong Learning Process*).

Cu alte cuvinte, Europa se confruntă cu provocările epocii moderne, care constau în schimbarea conceptului economic, dar și în schimbarea componenței societății, care acum este multietnică în multe țări ale Europei. Ca o consecință inevitabilă a acestor schimbări, se ajunge la schimbarea conceptului de educație, care se transformă într-unul modern ce presupune „învățarea pe tot parcursul vieții”. Europa își exprimă convingerea că educația formală nu mai este capabilă să dea răspunsuri la aceste provocări folosind exclusiv forțele și valorile proprii, ci are nevoie de „o fortificare în sensul practicării educației nonformale” (Raportul Comitetului de Cultură și Educație din cadrul Consiliului Europei, anul 1999).

Conceptul modern de educație privește educația ca „*Lifelong Process*”, adică un proces de **învățare care se desfășoară pe tot parcursul vieții**, spre deosebire de conceptul tradițional, în cadrul căruia educația se dobândește în cea mai mare parte în timpul școlarizării formale.

În societatea modernă sunt necesare abilități noi, cunoștințe suplimentare, un proces simultan de promovare a valorilor, precum egalitatea socială, accesul la educație pentru toți și participarea activă la viața democratică.

În acest context, este asigurat spațiul pentru apariția educației nonformale și informale.

„Educația formală și nonformală sunt complementare. Ele coexistă. Elementele uneia se pot regăsi în cealaltă” (raportul Grupului de lucru pentru Educația nonformală, din cadrul Consiliului Europei, anul 2001).

Complementaritatea – cuvântul-cheie care marchează poziția europeană dominantă privind relația dintre educația nonformală (mai departe în text ENF) și formală (mai departe în text EF) și care arată cât de multă importanță se acordă astăzi educației nonformale.

Aceasta este considerată în Europa ca fiind parte necesară a conceptului modern de educație, ca o completare esențială și de neînlocuit a educației formale.

Direcția pentru Tineret și Sport din cadrul Consiliului Europei arată importanța ENF prin câteva aspecte:

- În cadrul conceptului modern de educație (învățarea pe tot parcursul vieții), ENF este o completare importantă a educației formale.
- Urmărind principiul șanselor egale, ENF are un rol important în oferirea cunoștințelor suplimentare pentru minoritățile dezavantajate care nu au posibilitatea să urmeze școlarizarea formală. ENF se consideră aici a fi un fel de „a doua șansă la educație” (*second chance school*).
- ENF modifică și completează cunoștințele care sunt dobândite în cadrul sistemului de școlarizare formală luând în considerare atât componența multiculturală a societății, specificul țărilor aflate în tranziție, cerințele pieței, cât și necesitatea de dobândire a abilităților practice de viață pentru a face față provocărilor în contextul social mai amplu.

Odată cu observarea importanței educației nonformale, în Europa crește interesul pentru problema recunoașterii ENF. Mai precis, crește tendința spre

un anumit grad de formalizare și acreditare a acestei căi complementare de dobândire a cunoștințelor.

Principalul motiv al acestei tendințe de recunoaștere a ENF constă în necesitatea de a se asigura și îmbunătăți calitatea cunoștințelor dobândite pe această cale, iar mai apoi în posibilitatea de a compara diferite tipuri de ENF (în diferite țări, dar și în diferite domenii de aplicare a acestui tip de educație).

În acest sens, preocuparea de bază a Grupului de lucru pentru Educația nonformală din cadrul Consiliului Europei este formarea standardelor și a criteriilor clare de calitate a ENF și aceasta la nivel european – precizarea listei de cunoștințe, abilități, competența trainerului (instructorului) în cadrul ENF, a criteriilor de evaluare a calității procesului de educație efectiv, adică a cunoștințelor care se dobândesc pe această cale.

Cartea albă este (*White Paper On Youth*, 2002), documentul-cheie al Comisiei Europene care analizează importanța ENF pentru tineretul din Europa și crearea politicilor pentru tineret, pe lângă sublinierea importanței ENF, subliniază și o dilemă foarte importantă: cum să se facă legătura dintre necesitatea unui anumit grad de formalizare a cunoștințelor care sunt oferite și obținute prin ENF și caracterul nonformal al ENF în sine, care este caracterizat printr-o anumită spontaneitate. Această dilemă este foarte des tema dezbaterilor care au loc în cadrul instituțiilor europene importante.

Dacă pentru educația nonformală stabilim criterii de calitate clare și cuprinzătoare și prin acesta o acredităm, o recunoaștem ca parte importantă a educației moderne, există pericolul ca aceasta să devină atât de asemănătoare cu cea formală, încât să-și piardă specificul ei și, în mod paradoxal, să-și piardă valoarea!

Prin urmare, trebuie menționat, că există propuneri ca această dilemă să se rezolve prin încorporarea anumitor elemente ale ENF în sistemul EF și prin aceasta să se completeze și să se consolideze EF.

Acest lucru îl putem observa și în România, prin reforma educației formale, care, printre altele, presupune utilizarea unor experiențe și practici bune, care au pornit din sectorul ENF, cum sunt: introducerea noilor abordări în transmiterea cunoștințelor, **crearea corpurilor participative de învățare**, evidențierea ideii de învățare autoregulatorie.

Răsfoind mai departe documentele europene importante privind ENF, se poate observa încercarea de transformare a importanței modului nonformal de educație în formularea mai concretă și mai constructivă a anumitor seturi de recomandări pentru guvernele țărilor membre ale Uniunii Europene. În documentele miniștrilor europeni de tineret, ale **Comitetului European pentru Tineret** și ale Comisiei Europene se accentuează importanța recunoașterii statutului ENF în țările membre ale Uniunii Europene. În unele părți, accentul este pus mai mult pe promovarea valorilor (promovarea șanselor egale pentru toți, a societății civile și a drepturilor omului), iar în alte părți pe importanța stabilirii calității ENF la nivel european.

Când este vorba de tineret, Comisia Europeană în programele sale destinate acestui grup-țintă (YOUTH Program) își stabilește scopul ca prin ENF să

se aibă în vedere necesitățile tinerilor, dar și ale celor care lucrează cu ei, să li se acorde informațiile necesare, anumite traininguri, cunoștințe și abilități dobândite prin educația nonformală.

Există și inițiative ca tinerii din întreaga Europă să stabilească legături între ei și să devină mai puternici. Sunt cunoscute trei acțiuni în acest sens – *Youth Exchanges, European Voluntary Service* și *Youth Initiatives*.

Comitetul Miniștrilor din cadrul Consiliului Europei a dat și anumite recomandări concrete țărilor membre în legătură cu promovarea și acreditarea ENF. Câteva dintre aceste recomandări, parțial explicate și parafrazate sunt:

1. Având în vedere că ENF este astăzi o parte din procesul fundamental de promovare al învățării pe tot parcursul vieții (*Lifelong Learning Process*), se recomandă dezvoltarea unor standarde eficiente de recunoaștere a ENF ca fiind partea esențială a educației generale – înainte de toate, se referă la calitatea însăși a procesului educativ în cadrul ENF.
2. Se pune accent pe importanța încurajării progresului ENF oferind informații și exemple de bună practică, metode și realizări în educație ca și formarea listei de abilități, experiențe și cunoștințe (ca rezultat al învățării) asimilate prin ENF.
3. Se recomandă promovarea șanselor egale pentru toți tinerii, cu referire specială la grupurile sociale dezavantajate, prin crearea de condiții egale de educație prin ENF, cu scopul ca acești oameni tineri să dezvolte complet potențialul pe care îl au și să se micșoreze diferențele sociale și discriminarea socială.
4. Se recomandă încurajarea oamenilor tineri să contribuie la promovarea valorilor precum cetățenia activă, drepturile omului, toleranță, dreptate socială, dialogul între generații, pace și înțelegere interculturală.
5. Prin activitățile ENF tinerii trebuie să fie încurajați să participe mai activ în viața socială, mai ales în țările care sunt în tranziție.
6. Promovarea dialogului dintre participanți, implicați în ENF și EF și încurajarea unei înțelegeri mai bune a diferitelor abordări în educație, în diferite țări europene.
7. Asigurarea tuturor resurselor (atât celor umane, cât și celor financiare) de care este nevoie ca ENF să devină un element important al politicii naționale de tineret.

Educația nonformală se desfășoară în afara instituțiilor școlare, adică în spații aflate în relație de parteneriat cu școala. De fapt, acest tip de educație se referă la acele întruniri organizate în mod sistematic în afara sistemului formal pentru a răspunde unei mari varietăți de cerințe de învățare. Profesorului ce adoptă o variantă nonformală i se solicită mai multă flexibilitate și entuziasm, adaptabilitate în adoptarea stilurilor de conducere a activității, în funcție de nevoile și cerințele elevului.

Conținutul și obiectivele sunt prevăzute în documente special elaborate ce prezintă o mare flexibilitate și sunt diferite după vârstă, sex, categorii socio-profesionale, interesul elevilor, aptitudinile lor. Activitățile nonformale se desfășoară într-un cadru relaxat, calm și plăcut, de asemenea, profesorul ce practică

sau alege o astfel de activitate trebuie să dispună de mijloace reprezentative care să atragă subiecții. Evaluarea unei activități nonformale este opțională.

Educația nonformală încurajează următoarele principii pedagogice:

- e centrată pe cel ce învață, pe procesul de învățare, nu pe cel de predare;
- subiecții sunt solicitați diferit;
- curriculum e la alegere, flexibil și variat;
- activitățile sunt diferite și atractive (după interese, aptitudini, aspirații).

ENF în viziunea europeană este partea complementară și de neînlocuit din cadrul întregului proces educațional din țările europene. În sens politic, cred că semnificația acestui fapt pentru țara noastră nu trebuie accentuată în mod deosebit.

Competențele și atitudinile dezvoltate elevilor în cadrul învățării nonformale includ: competențe interpersonale, capacitatea de lucru în echipă, încrederea în sine, disciplina, responsabilitatea, capacitatea de planificare, coordonare și organizare/competențe de gestionare a proiectelor, capacitatea de a rezolva probleme practice etc. Întrucât aceste competențe au relevanță crescută în dezvoltarea personală a individului, contribuind deopotrivă la participarea activă în societate și pe piața muncii, acestea sunt complementare celor achiziționate prin educația formală. Metodele utilizate sunt foarte diferite de pedagogia utilizată în educația formală. În cazul educației nonformale accentul este pus pe învățarea prin acțiune, învățarea de la egali și activitatea de voluntariat. Competențele și atitudinile dezvoltate elevilor în cadrul învățării nonformale includ: competențe interpersonale, capacitatea de lucru în echipă, încrederea în sine, disciplina, responsabilitatea, capacitatea de planificare, coordonare și organizare/competențe de gestionare a proiectelor, capacitatea de a rezolva probleme practice etc. Întrucât aceste competențe au relevanță crescută în dezvoltarea personală a individului, contribuind deopotrivă la participarea activă în societate și pe piața muncii, acestea sunt complementare celor achiziționate prin educația formală. În cazul educației nonformale accentul este pus pe învățarea prin acțiune, învățarea de la egali și activitatea de voluntariat.

Astfel, putem menționa importanța din punct de vedere uman, și anume că ENF este recunoscută ca un răspuns de calitate la diferite necesități ale omului modern. Aici se identifică noutatea și energia acestei noi forțe a societății moderne.

Bibliografie:

1. Catalogul programului de perfecționare profesională a celor angajați în sistemul școlar în anul 2002/2003. Belgrad, 2002, Ministerul Educației și Sportului al Republicii Serbia.
2. Codul Educației al Republicii Moldova nr. 152 din 17.07.2014, cu modificările și completările ulterioare, Titlul VII, art. 123-127.
3. Council of Europe – Committee of Ministers – Recommendation of the Committee of Ministers to member states on promotion and recognition of Non-Formal education/learning of young people, on 30 April 2003.

4. Council of Europe, Directorate of Youth and Sport: Study on the links between formal and non-formal education. Strasbourg, March 2003.
5. European Commission, Directorate – General for Education and Culture: Common European principles for validation of Non-Formal and Informal Learning, 8 May 2003.
6. European Steering Committee for Youth (CDEJ), 30th meeting. Strasbourg, 18 and 20 February 2003.
7. Hotărârea Guvernului R.M. nr. 193 din 24.03.2017 pentru aprobarea Regulamentului cu privire la formarea continuă a adulților.
8. Report of Committee on Culture and Education: Non Formal Education, 15 December 1999.
9. Report of working group on Non-Formal Education: The present debate on recognition and quality standards at European level, 2001.

EVOLUȚIA FENOMENULUI EDUCAȚIEI NONFORMALE ȘI INFORMALE: ASPECTE TEORETICO-APLICATIVE

Vasile ANDRIEȘ

dr., cerc. șt. superior,

Institutul de Științe ale Educației

Abstract: *The terms non-formal and informal education have become extremely popular at the intersection of the twentieth and twenty-first centuries, being promoted by the institutions of the European Union in the context of lifelong learning. The Union is increasingly opting to increase the level of education of its citizens, developing the skills needed both for employment and to become active citizens. At the same time, the political dimension intersects with the scientific and didactic one. This did not lead us to examine evolution as a concept and phenomenon.*

Obiectivul acestui articol constă în studierea condițiilor de apariție, în perioada contemporană, a educației nonformale și informale și a eventualelor tensiuni, concurențe sau complementaritate cu forma instituțională de învățământ școlar.

Constatăm că majoritatea varietăților educației informale și nonformale se desfășoară atât în cadrul, cât și în afara unei instituții publice, dar sunt vag reflectate într-un curriculum de învățământ formal, constituind obiectul unor controversate discuții, inclusiv prin afirmații de amenințare și destabilizare a formei instituționale existente.

Termenul de „educație informală” este ambiguu în aspect semantic. La prima vedere, pare să solicite o definiție negativă, datorită prefixului „In”: „educație informală” se referă la ceea ce nu este formal, sau că nimic nu poate fi lipsit de formă, în special în educație. În plus, expresia „educație informală” se

opune explicit și radical celei de „educație formală” și, prin urmare, nu pare să poată menține o relație cu aceasta.

În fine, în detrimentul acestui termen, se poate susține că „educația informală” are o oarecare confuzie cu „educația nonformală”, a căror utilizare este uneori distinctă, alteori identică. De asemenea, o primă abordare lexicală pare a merge mai degrabă împotriva utilizării acestui termen. Cu toate acestea, este dificil să refuzi utilizarea în mod direct și trebuie să explicăm de ce îl folosim.

O abordare complexă a celor trei termeni, a fost realizată în 2003 de către Helen Colley, Phil Hodgkinson și Janice Malcom în cadrul unui studiu pentru *Learning & Skills Development Agency*, demonstrând dificultatea unui consens atât lexical, cât și conceptual.

Termenul *învățare informală* este utilizat în anii '20 ai sec. XX de către Eduard Lindeman, într-un articol consacrat educației adulților, definind-o ca pe „o aventură cooperativă de învățare informală, neautoritară în care obiectivul principal este de a descoperi și dezvolta experiența” [2]. Noțiunea de *educație nonformală* a fost folosită pentru prima dată în cadrul UNESCO în 1947 de către profesioniștii dezvoltării internaționale.

În 1972, E. Faure în raportul *A învăța să fi*, elaborat pentru UNESCO, introduce expresia *educație difuză*¹³, definită ca „procesul permanent prin care fiecare individ adoptă atitudini și valori, dobândește cunoștințe prin experiența de zi cu zi, datorită influenței mediului și acțiunilor tuturor instituțiilor sociale”, considerată primul nivel al *educației permanente*. Al doilea nivel este cel al educației „extrașcolare”, definită ca „totalitatea activităților educaționale organizate destinate indivizilor, în funcție de nevoile și aspirațiile lor”. Cel de-al treilea – „educația școlară”, definită ca învățarea într-o instituție specializată și fiind anterioară primelor două [4].

În 1971 raportul Consiliului Europei *Educație continuă: fundament al unei politici educaționale integrate* articulează educația pe tot parcursul vieții la trei cuvinte-cheie: egalizare, globalizare, participare. În acest raport semnat de Bertrand Schwartz, noțiunea de „globalizare” a procesului educațional și a motivației de învățare a indivizilor este corelată cu procesul de dezvoltare (tehnologică, științifică, socială etc.)

Tot în anii '70 apare trilogia „formal, nonformal, informal”. Datorită lucrărilor lui Philip Coombs, se constituie o bază de referință științifică a educației informale, preluată de organizațiile internaționale în acordarea programele de ajutor în materie educațională pentru țările în curs de dezvoltare. Educația informală s-a referit inițial la alfabetizarea populației fie parțial, fie totalmente lipsită de acces la învățământul instituțional. Având un caracter pragmatic, ea a fost asociată cu cea tradițională, cu elemente ancestrale, cultivate în familiile sau satele țărilor din Lumea a treia sau în curs de dezvoltare.

Începând cu anii '90, UNESCO a elaborat numeroase strategii ale educației „formale”, „informale” și „nonformale”, în contextul programelor de susținere a țărilor în curs de dezvoltare. Majoritatea practicilor pedagogice formale (de

¹³ În anii '80 se renunță la expresia *educație difuză* în favoarea celei informale, deși unii autori pledează pentru revenirea la ea din cauza prefixului IN, considerat a avea conotație negativă.

școlarizare) au eșuat în ceea ce privește conținutul și metodele de învățare (destinate în primul rând copiilor din clasele primare), fie s-a constatat abandonul prematur masiv.

În acest context, o variantă de alternativă a devenit cea a educației non-formale, axată pe crearea competențelor elementare de scris și citit. Din acel moment s-a stabilit că educația nonformală nu se contrapune celei formale, dar o completează.

Deși a fost lansată ca formă de învățământ pentru țările subdezvoltate, treptat diverse modele de educație nonformală încep a fi practicate și în statele dezvoltate. Un prim câmp de aplicare a vizat culturile minoritare sau indigene, constituite ca urmare a proceselor migraționale și rezultate din necesitatea integrării atât a copiilor, cât și adulților. De cele mai dese ori, aceștia nu vorbeau limba oficială, fiind necesară elaborarea unor forme alternative de educație. Din alt considerent, era important de cultivat competențe de comunicare interculturală pentru copii comunității gazdă. Cel de-al doilea câmp, vizează domeniul social-economic, referindu-se la formarea competențelor profesionale atât pentru copii de vârstă preșcolară, școlară^{14*}, cât și adulții în baza **învățării pe tot parcursul vieții**.

La nivelul Comunității Europene, promotorul învățării pe tot parcursul vieții a fost Jacques Delors, schițând patru sarcini majore:

- A permite fiecărui bărbat și femeie să facă față schimbărilor, mai mult sau mai puțin previzibile, ce apar în viața profesională;
- A lupta împotriva inegalității de șanse;
- Crearea pentru sistemul educațional național a unui mediu favorabil dezvoltării și reformării;
- Acordarea fiecărui bărbat și fiecărei femeie a dreptului de ași modela viața, adică să-și ridice nivelul cultural, profesional, social.

La finele anilor '80 sintagma învățare *pe tot parcursul vieții* a fost substituită cu cea de *educație pe tot parcursul vieții*. Aceasta a condus la extinderea domeniului, cuprinzând practicile de remediare socială, dezvoltarea culturală, învățarea la locul de muncă sau în viața de zi cu zi.^{15*}

La fel, Jacques Delors este cel care promovează conceptul în Cartea albă a UE (1993) „Creștere, competitivitate, ocuparea forței de muncă: provocările și căile de intrare în secolul XXI”. Învățarea pe tot parcursul vieții include:

- Achiziționarea și actualizarea tuturor tipurilor de abilități, interese, cunoștințe și calificări de la învățământul preșcolar până după pensionare. Promovează dezvoltarea cunoștințelor și abilităților care vor permite fiecărui cetățean să se adapteze la societatea cunoașterii și să participe activ la toate sferile vieții economice și sociale, controlându-și astfel mai bine viitorul.

¹⁴ Adaptându-se noilor rigori, generate inclusiv și de procesul globalizării, instituțiile școlare practică tot mai frecvent metode nonformale de educație, în special la disciplinele socio-umane. Prin urmare, se produce apropierea formalului de informal.

¹⁵ În perioada respectivă au existat multiple polemici referitor la utilizarea termenilor învățământ și educație. Finalmente, educația a fost definită ca orice situație care permite învățarea.

- Promovarea tuturor formelor de învățare, inclusiv: învățarea formală, cum ar fi un curs universitar; învățarea non-formală, cum ar fi abilitățile vocaționale dobândite la locul de muncă; și învățarea informală, cum ar fi învățarea intergenerațională, de exemplu atunci când părinții învață să folosească TIC de la copiii lor sau învață să cânte la un instrument cu prietenii.

Până în anii '90, educația și învățarea nonformală au comportat mai mult caracter politic decât științifice. Ea se impune pe scena europeană ca o temă majoră a învățării pe tot parcursul vieții la sfârșitul secolului al XX-lea, păstrându-și parțial nuanța politică, deoarece este definită și promovată de Comisia Europeană.

Potrivit lui Colley și col., *documentele UE reprezintă niște acte politice și nu analize academice. Scopul lor principal este direcționarea politicilor și practicilor în statele membre ale UE, oferind justificarea proiectelor și inițiativelor finanțate de UE în statele membre, a celor aflate în proces de aderare, precum și țările terțe. Ele sunt, în mod inevitabil, rezultatul unor activități politice, inclusiv negocieri și compromisuri între statele membre* [3].

Educația informală reiese din activitățile vieții cotidiene prin interacțiunea individului cu alte persoane în mediul social, cultural, economic etc. Nu este nici organizată, nici structurată (în termeni de obiective, timp sau resurse). Învățarea informală este în mare parte neintenționată din partea cursantului.

Educația nonformală (ENF) este integrată în activități planificate, ne fiind desemnate în mod explicit ca activități de învățare (în termeni de obiective, timp sau resurse), dar care au un element important de învățare. Învățarea nonformală este intenționată din partea cursantului. În linii mari, ea poate cuprinde trei domenii:

- educația „complementară” (paralelă cu școala și adresându-se elevilor);
- educația „suplimentară” (pentru cei care și-au întrerupt prematur studiile);
- educația de „substituție” (pentru cei analfabeți).

Potrivit multelor documente oficiale ale Consiliului Europei, Comisiei Europene sau ONU, ENF constituie un cadru educațional specific. Este un proces de învățare voluntară a cursantului și fiind centrat pe cursant. ENF se bazează atât pe învățarea individuală, cât și pe cea de grup, adaptată la nevoile participanților și oferind răspunsuri în baza acțiunii și experienței. Conform Rezoluției Consiliului și reprezentanților guvernelor statelor membre, reuniți în cadrul Consiliului, privind recunoașterea valorii educației și formării non-formale și informale în rândurile tineretului european, *educația nonformală și informală îi poate încuraja pe tineri să capete cunoștințe, abilități și competențe suplimentare și poate contribui la dezvoltarea personală, incluziunea socială și cetățenia activă în rândurile acestora, îmbunătățindu-le astfel perspectivele lor de ocupare a unui loc de muncă* [8].

Competențele dobândite reprezintă o combinație a trei elemente: cunoștințe, abilități și atitudini. Chiar dacă nu se oferea o diplomă la finele unei învățări nonformale, conform **Strategiei de la Lisabona** au început a fi puse în aplicare recunoașterea și validarea cunoștințelor dobândite.

Totodată, principiul stabilirii mecanismelor de recunoaștere a educației nonformale nu este bine definit, deoarece se bazează în primul rând pe participarea voluntară a fiecăruia, dar și pe refuzul instituției de trasare a unor standarde de evaluare care separă „elevii buni” de „elevii răi”. Dilema ENF constă în faptul că, pe de o parte, am dori să fie recunoscute și valorizate competențele, pe de altă parte, am dori să evităm descurajarea tinerilor conform unor standarde formale.

Recunoașterea se referă în primul rând la individ și la realizările sale ca personalitate din cadrul unei societăți, și nu la individul format potrivit anumitor convenții, corespunzând unor standarde ce i-ar stabili un statut. Cu alte cuvinte, este necesar de stabilit modul în care ENF asigură formarea personală ca individ și ca cetățean și numai apoi, de identificat cunoștințele și abilitățile interpersonale.

Potrivit lui H.-J. Schild „obținerea calificărilor în baza activităților de tineret este importantă, nu doar pentru dezvoltarea capacității de angajare, dar pentru a încuraja viziunea asupra cetățeniei, dezvoltării personale și încrederii în sine”. Recunoașterea ENF trebuie să se bazeze pe identificarea abilităților transversale, mobilizabile pe tot parcursul vieții, cum ar fi capacitatea de a conduce o echipă, de a gestiona un proiect sau de a demonstra abilități de ascultare, luând în considerare opiniile altora într-un proces de comunicare interpersonală [5].

Instrumentele de recunoaștere a educației nonformale trebuie să satisfacă două criterii: să urmărească mai curând dobândirea competențelor, decât a cunoștințelor măsurabile; să se bazeze pe autoevaluare sau evaluarea colegială, menținând astfel principiul egalității și respingerea unei ierarhii prea pronunțate între participanți.

Din această perspectivă, instrumentul numit „portofoliu” pare a fi cel mai potrivit pentru asigurarea procesului de evaluare a competențelor dobândite în contextul educației nonformale. Portofoliul este acel instrument care-i permite proprietarului trecerea în revistă a parcursului și experiențelor sale. El permite compilarea și analiza experiențelor, reflectate în competențe. Portofoliul oferă suportul necesar de autoevaluare a propriului parcurs, oferind instrumente de analiză, cum ar fi tabele, repere de competențe etc.

Această recunoaștere este fundamentată cu instrumente specifice, beneficiind de sprijin instituțional european. Astfel, UE a inițiat o reflecție amplă cu privire la definirea unui cadru de referință al celor opt competențe-cheie ale învățării pe tot parcursul vieții și a creat, de asemenea, un model de CV, generalizat în Europass, unde un rol important îi revine combinației de competențe. De asemenea, sub egida UE au fost lansate și alte programe, în special Youthpass, certificând participarea la Programul European de Voluntariat, prin descrierea activităților realizate conform celor opt competențe-cheie:

1. comunicarea în limba maternă: abilitatea de a exprima și interpreta concepte, gânduri, sentimente, fapte și opinii, atât în formă orală, cât și scrisă.
2. comunicarea într-o limbă străină: ca mai sus, dar include și abilitățile de mediere (adică rezumarea, parafrizarea, interpretarea sau traducerea) și înțelegerea interculturală.

3. competența matematică, științifică și tehnologică: buna stăpânire a aritmeticii, o înțelegere a lumii naturale și o abilitate de a pune în aplicare cunoștințele și tehnologia pentru a răspunde nevoilor umane percepute (precum medicina, transportul sau comunicarea).
4. competența digitală: utilizarea cu încredere și în mod critic a tehnologiei informației și comunicațiilor pentru muncă, timp liber și comunicare.
5. a învăța să înveți: abilitatea de gestionare eficientă a propriei învățări, fie individual, fie în grupuri.
6. competențe sociale și civice: abilitatea de a participa într-un mod eficient și constructiv la viața socială și de muncă și de a se implica în mod activ și democratic, mai ales în societățile din ce în ce mai variate.
7. spirit de inițiativă și antreprenoriat: abilitatea de a pune ideile în practică prin creativitate, inovație și asumarea de riscuri, precum și abilitatea de a planifica și gestiona proiecte.
8. sensibilizare și exprimare culturală: abilitatea de a aprecia importanța exprimării creative a ideilor, experiențelor și emoțiilor într-o varietate de medii, precum muzica, literatura și artele vizuale și ale spectacolului [6].

CEDEFOP (Centrul european pentru dezvoltarea formării profesionale) a definit validarea studiilor obținute în modul următor: „confirmarea de către o autoritate competentă a faptului că rezultatele (cunoștințele, abilitățile și / sau competențele) dobândite de un individ într-un mediu formal, nonformal sau informal, au fost evaluate potrivit unor criterii predefinite, respectând exigențele și normele de validare. Validarea conduce în general la certificare.” O astfel de definiție subliniază faptul că problema validării nu se aplică doar rezultatelor învățării realizate în contexte nonformale sau informale, dar pentru toate tipurile de învățare [7].

În concluziile sale din 2004, Consiliul Educației a evidențiat două etape ale validării rezultatelor învățării: **identificarea și validarea propriu-zisă**. Prima este cea care „atestă cunoștințele unei persoane și le evidențiază; nu are ca rezultat un certificat sau o diplomă oficială, dar poate servi ca reper pentru o recunoaștere formală. În timp ce „validarea propriu-zisă” se bazează pe evaluarea cunoștințelor dobândite de o persoană și poate avea ca finalitate un certificat sau diplomă.

Din perspectiva unei abordări mai complexe, întregul proces de **validare** ar include patru etape: **identificarea, documentarea, evaluarea** și, în funcție de caz, **recunoașterea / certificarea** învățării nonformale și informale.

Primele două etape (identificarea și documentarea) sunt cruciale pentru întregul proces. **Identificarea** presupune reflectarea de către un individ asupra tuturor cunoștințelor sale și conștientizarea adecvată a corespunderii cunoștințelor cu competențele ce urmează a fi supuse certificării. Este vorba de aprecierea sau recunoașterea competențelor, obținute din învățarea prealabilă (*recognition of prior learning*). **Documentarea** vizează mijloacele concrete prin care un individ își „contabilizează” cunoștințele și competențele, fie prin intermediul unui dosar, fie a unui portofoliu, incluzând fotografiile, videoclipuri, certificate etc.

Evaluarea este considerată faza în care realizările învățării sunt comparate cu repere și / sau standarde specifice. Ea poate implica evaluarea actelor justificative scrise și documentare, dar și eventual a atitudinilor, comportamentelor etc.^{16*} Evaluarea este esențială acordarea credibilității validării educației non-formale și informale. Menționăm că majoritatea instrumentelor și metodelor utilizate pentru evaluarea învățării nonformale și informale se bazează pe cele utilizate în educația formală.

Certificarea presupune recunoașterea formală a procesului de evaluare și validare, atunci când o autoritate competentă stabilește că individul a satisfăcut anumite standarde în rezultatul procesului de instruire sau învățare. Certificarea poate include diferite forme, dar de regulă presupune eliberarea unui *certificat* care atestă o calificare formală (deplină sau parțială). În sectorul economic, poate prevedea eliberarea unei licențe, care autorizează persoana în cauză să presteze anumite lucrări [1].

Reiterăm că procesul de evaluare și certificare se realizează exclusiv în cadrul unei structuri specializate, acreditate de autoritatea publică centrală. Iar fiecare stat stabilește propriile criterii de autorizare a instituțiilor. În plus, unele țări eliberează certificate speciale de atestare a competențelor rezultate din învățarea nonformală și informală, considerate a fi inferioare certificatelor oferite de instituțiile formale. Finalmente, angajatorul (în cazul sectorului privat) este cel care decide de a face sau nu diferențierea.

Bibliografie:

1. Assemblée Nationale. Rapport d'information déposé par la Commission des Affaires Européennes sur la validation de l'apprentissage non formel et informel. [citat 09.08.2020]. Disponibil: <http://www.assemblee-nationale.fr/14/europe/rap-info/i2926.asp>
2. Brougère G., Bézille. H. De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation. In: Revue française de pédagogie, Nr. 158, janvier-mars 2007, p. 19.
3. Gasse S. L'éducation non formelle: genèse d'une interaction entre les faits et idées dans les pratiques éducatives. In: Astolfi J-P., Houssaye J. Les idées et les faits font-ils des histoires en éducation? Penser l'Éducation, Hors Série. Paris. 2007, pp. 167-169.
4. Le Rapport Faure et l'idée de changement. [citat 09.08.2020]. Disponibil: <https://www.erudit.org/fr/revues/documentation/1974-v20-n1-documentation04252/1055706ar>.
5. Schild H.-J. L'impact de l'apprentissage tout au long de la vie sur l'apprentissage non-formel de la jeunesse. In: Coyote, Nr. 11, mai 2006, p. 28.
6. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/?uri=LEGISSUM%3Ac11090>
7. https://www.cedefop.europa.eu/files/3073_fr.pdf
8. <http://www.gnac.ro/wp-content/uploads/downloads/2012/04/Rezolutia-Consiliului-si-reprezentantilor-guvernului-privind-recunoasterea-valorii-educative-non-formale-si-informale-in-randurile-tineretului-european-2006.pdf>

¹⁶ Spre exemplu în registrul de evidență a voluntarilor sunt reflectate nu doar aptitudinile, dar și comportamentul sau atitudinile, oferind o imagine mai complexă despre individ.

DEZVOLTAREA CADRULUI METODOLOGIC AL EDUCAȚIEI NONFORMALE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL GENERAL

Veronica CLICHICI

dr. în științe pedagogice, serc. șt. superior
Institutul de Științe ale Educației

Abstract: *The article reflects some opportunities to develop the methodological framework of non-formal education, which is currently lacking at the national level. In order to streamline the general education system and process, the integration of formal-non-formal-informal forms of education through key / transversal competencies is approached. In the national general education, the realization of the non-formal education is transposed didactically through the offer of the pedagogical actions of the extracurricular activities. The responsibility for organizing it at the quality level lies with the decision-makers and all the actors of general education.*

Astăzi, dezvoltarea educației nonformale oferă „mai mult ca oricând” sugestii și chiar soluții pentru depășirea prelungitei „crizei a școlii” prin prisma concepției învățării pe tot parcursul vieții.

Tendențe de creștere a interesului pentru acest tip de educație și de recunoaștere a educației nonformale sunt vizate în documente de politici educaționale naționale acordate la cele internaționale în nevoia „corelării educației cu piața muncii și dificultatea adaptării sistemului formal de educație la schimbările socio-economice ale perioadei respective” [Apud 1, p. 134].

La nivelul sistemului și procesului de învățământul general, activitatea de formare-dezvoltare a personalității umane este proiectată în viziune sistemică, globală și se realizează tridimensional prin formele educației formale – non-formale (la nivel instituțional) și informale (la nivel noninstituțional). Deși, necesitatea asigurării *integralizării educației formale – nonformale – informale*, a devenit actuală în paradigma reformelor curriculare odată cu accentuarea rolului influențelor educative nonformale și informale, alături de influențele educative formale asupra formării și dezvoltării personalității elevului/tânărului. În acest sens, personalitatea umană se raportează la societate prin intermediul aspirațiilor și al motivațiilor pe care le formează acțiunile educative exercitate asupra sa de sistemul educativ oficial sau de sisteme paralele/complementare care îi imprimă anumite opțiuni de integrare social și profesională. Profilul de formare este interfața dintre școală și societate. Prin faptul că identifică direcții posibile de dezvoltare a viitorului absolvent, dacă analizăm *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” [4, Art. 6].

În opinia lui I. Cerghit „educația formală nu are decât de câștigat, dacă ține seama de informațiile și modalitățile educației spontane și nonformale. Pe lângă faptul că educația formală corectează și completează achizițiile obținute prin celelalte două forme ale educației, ea exercită o „funcție integrativă, de sinteză a diferitelor experiențe trăite. Experiența acumulată în cadrul educației școlare, adaptată și valorificată în mod corespunzător este în măsură să contribuie la creșterea celorlalte forme de educație” [2, p. 99].

Cercetarea de față își propune să prezinte unele repere / modalități de dezvoltare a cadrului metodologic al educației nonformale în învățământul general din Republica Moldova ceea ce este mai puțin valorificat la nivel praxiologic decât teoretic în aplicarea curricula națională, cauza presupusă ar fi lipsa unui cadru de referință și a unui curriculum aprobat pentru educația nonformală.

Educația nonformală reprezintă „ansamblul acțiunilor instructive proiectate și realizate într-un cadru instituționalizat *extra-școlar*, constituit ca o punte între cunoștințele asimilate la lecții și cunoștințele acumulate în contextul educației informale” [4] sub îndrumarea unor cadre didactice specializate.

Etimologic, termenul de „nonformal” își are originea în latinescul „nonformalis”, preluat cu sensul „în afara unor forme special/oficial organizate pentru un anume gen de activitate”. Nonformal desemnează o realitate educațională mai puțin formalizată dar întotdeauna cu efecte normativ-educative. Această formă a educației completează *educația formală/de bază*, căreia îi este complementară, asigurând o învățare mai mult implicată, practică, interdisciplinară.

Obiectivele pedagogice specifice educației nonformale completează resursele educației formale pur teoretică prin activități atractive pentru elevi/tineri, la nivelul unor coordonate „de vocație” prin [5, p. 119]:

- susținerea/ghidarea elevilor cu șanse speciale minime/maxime, de reușită școlară etc.;
- stimularea dezvoltării personalității elevilor și a comunității educative locale, la niveluri de performanță și de competență superioare, relevante în plan intelectual, moral, tehnologic, estetic, fizic;
- valorificarea adecvată a strategiilor de proiectare-realizare a acțiunilor (de formare/ghidare în carieră/profesională; de organizare a timpului liber; de alfabetizare a grupurilor sociale defavorizate; de alfabetizare digitală etc.);
- asigurarea unui mediu propice exersării și cultivării diferitelor înclinații, aptitudini și capacități.

Cum se realizează educația nonformală? Aceasta se realizează atât sub egi-da școlii, ca activitate educativă *extracurriculară* – cercuri, serbări, concursuri, excursii – cât și *extrașcolar*, în *instituții* specializate în instruirea nonformală – centre, case culturale, cluburi ale elevilor/studentilor, tabere pentru elevi/studenti etc. și are menirea să valorifice, prin forme și metode specifice, conceptul de *educație globală* ce vizează formarea-dezvoltarea integrală a personalității [1, p. 7].

Astfel, educația nonformală sprijină direct și indirect, acțiunile și influențele sistemului de învățământ, pe două circuite pedagogice principale:

A) *în afara clasei*: a) cercuri pe discipline de învățământ, cercuri interdisciplinare, cercuri tematice/transdisciplinare; b) ansambluri sportive, artistice, culturale etc. c) întreceri, competiții, concursuri, olimpiade școlare.

B) *în afara școlii*: a) activități perișcolare, organizate special pentru valorificarea educativă a timpului liber al elevului [3]: cu resurse tradiționale (excursii, vizite, tabere, cluburi, academii/universități populare, vizionări de spectacole etc.); cu resurse moderne (videotecă, mediatecă, radio-televiziune școlară, instruire asistată pe calculator, cu rețele digitale de programe nonformale etc.); b) activități parașcolare, organizate în mediul socioprofesional.

Cadrul metodologic al educației nonformale este necesar să fie direcționat la nivelul funcțional-structural cu caracter flexibil – realizat în raport cu educația formală, iar cu caracter de deschidere – spre educația informală. În acest context, propunem o structură de referință a implementării cadrului metodologic al educației nonformale în învățământul general adaptată după S. Cristea [6]:

- *Funcțiile educație inofomale – consecințe psihosociale*: sunt funcțiile generale – modele de integrare psihosocială a personalității angajate explicit: flexibil, opțional.
- *Structura de realizare a educației – moduri și forme de organizare*: acțiuni pedagogice organizate, bazate pe corelația funcțională *pedagog-educat* – învățământ grupal, individual; activități aplicative, cercuri de specialitate, training-uri etc.
- *Finalitățile educației – tipuri de curriculum*: competențe generale și specifice, obiective pedagogice racordate la sistemul de competențe-cheie / transversale ale învățământului general, / *curriculum nonformal*.
- *Conținuturile educației – valori pedagogice predominante*: planuri, curricula, manuale tipice educației și instruirii nonformale, cu statut opțional și facultativ /valori ale educației tehnologice, estetice, psihofizice.
- *Metodologia educației – metode, tehnici (procedee) adoptate predominant*: strategii didactice în care predomină cercetarea și acțiunea practică – modelarea, problematizarea, experimentul, exercițiul (de tip algoritmic, euristic), joc (didactic, de roluri, simulat), instruirea programată etc.;
- *Evaluarea educației – metode, tehnici (procedee) folosite predominant*: în termeni de evaluare psihologică, permanentă, formativă – fără note, calificative, examene, cu statut obligatoriu.

Conform Codului Educației conceptul de educație nonformală determină o conotație *holistică* privind valorificarea învățământului *extrașcolar* care „este benevol și se organizează, în funcție de interesele și opțiunile copiilor și tinerilor, în instituțiile de învățământ general și în instituțiile de învățământ extrașcolar publice și private (centre, palate și case de creație, școli de arte, sport etc.), sub formă de activități educative specifice, desfășurate în grup și/sau individual, sub îndrumarea cadrelor didactice cu pregătire specială, în colaborare cu familia, unități socioculturale, mass-media, organizații de copii și tineret” [4, Art. 37. (1).

Învățământul extrașcolar ca element principal al educației orientează proiectarea alternativă a diverselor activități extracurriculare și extrașcolare conform profilurilor clasificate de V. Volcov [Apud 1, pp. 11-12]:

Tablelul 1. Profiluri și domenii de conținut/domenii de activitate extrașcolară recomandate conceptualizării unui cadru metodologic al educației nonformale dezvoltat în învățământul general

Profiluri recomandate	Domenii de conținut/domenii de activitate extrașcolară
• <i>Profilul artistic și estetic</i>	Literatură, Pictură, Sculptură, Muzică, Arte plastice, Arte decorative, Coregrafie etc.
• <i>Profilul științific și tehnologic</i>	Matematică, Științe și Tehnologii (Informatică, Fizică, Chimie, Astronomie etc.)
• <i>Profilul social-pedagogic</i>	Educația pentru timpul liber, Educația pentru mass-media, Educația pentru mediu, Deprinderi și abilități de viață etc.
• <i>Profilul social-economic și financiar</i>	Educație civică, Educație socială, Educație economică, Educație financiară, Educație casnică etc.
• <i>Profilul tehnic</i>	Activitățile cărora se desfășoară în cadrul cercurilor de creație tehnică –robotică, aviomodelism, navomodelism, automodelism, radioelectronică, precum și a asociațiilor și cluburilor de carting, studiourilor de cinema, foto, video etc.
• <i>Profilul intercultural și etnocultural</i>	Educație interculturală, Educație etnoculturală, Obiceiuri și datini strămoșești, Meșteșuguri populare, Etnografie și folclor, Cultura comunicării, Muzeu școlare etc.
• <i>Profilul istorico-patriotic</i>	Istoria localității, Istoria regiunii, Istoria neamului, Istoria patriei, Personalități istorice, Tradiții istorice etc.
• <i>Profilul ecologo-biologic</i>	Științe ale naturii, Ecologie, Biologie, Chimie, Geografie etc.
• <i>Profilul turism și etnografie regională</i>	Țări și capitale europene, Istoria Europei, Geografia Europei, Cultură și civilizație etc.
• <i>Profilul sport și agrement</i>	Tenis de masă, Fotbal, Volei, Baschet, Badminton, Șah etc.

Astfel, prin varietatea activităților educative organizate într-un cadru non-formal și într-o atmosferă permisivă, prin utilizarea unor forme specifice de evaluare și prin posibilitatea de a alege forma, profilul, timpul potrivit pentru ocupații, identificăm *caracteristicile de bază ale învățământului extrașcolar/complementar* centrat pe elev [Apud 8, p. 73]:

- ✓ învățământ diversificat, multilateral, variativ – copilul alege ceea ce este mai aproape de natura sa, ce corespunde necesităților și intereselor proprii de dezvoltare;
- ✓ învățământ cu destinație specială și în alegere liberă/opțională;
- ✓ învățământ care stimulează elaborările/creațiile de autor;
- ✓ învățământ caracterizat prin libertate în alegerea orientărilor, condițiilor, grupei, pedagogului, conținutului studiului și formei de certificare;

✓ învățământ creativ, prin succes, atotcuprinzător după conținutul său.

În scopul coordonării eficientizării activității de management educațional L. Cebanu propune un sistem de acțiuni strategice privind organizarea activităților extrașcolare proiectate la diverse niveluri de management [1, pp. 52-53]:

• *Acțiuni strategice la nivel de Ministerul Educației*: dezvoltarea rețelei de centre educaționale pentru copii și tineri; deschiderea unei secții de coordonare a activităților extrașcolare; identificarea, mediatizarea și găsirea de soluții în problemele cu care se confruntă elevii; crearea de condiții pentru antrenarea elevilor în activități extrașcolare; asigurarea centrelor educaționale cu resurse umane și financiare pentru implementarea și recunoașterea valorică a programelor educative extrașcolare din perspectiva rezultatelor învățării; promovarea unor acțiuni de cooperare europeană în domeniul educației extrașcolare.

• *Acțiuni strategice la nivel de Direcție de Învățământ*: lansarea unor proiecte de susținere a școlilor, centrelor pentru copii și tineri privind antrenarea în diverse activități extrașcolare; organizarea activităților de informare și promovare a diverselor posibilități inovatoare în domeniul educației extrașcolare; antrenarea școlilor în elaborarea de proiecte de vacanță în domeniul educației extrașcolare; crearea de oportunități pentru împărtășirea experiențelor; furnizarea de formare și de experiențe de învățare extrașcolară; promovarea de valori ca includere socială, diversitate culturală și cetățenie activă.

• *Acțiuni strategice la nivel de universități, instituții de formare continuă*: elaborarea și introducerea unui curs separat privind managementul activităților extrașcolare pentru studenți, masteranzi, profesori atât la formarea inițială cât și la cea continuă; stimularea implicării tinerilor în promovarea valorilor și principiilor etice: dreptate, toleranță, pace, cetățenie activă, respectarea drepturilor omului; recunoașterea activității extrașcolare ca dimensiune semnificativă a politicilor naționale și europene în acest domeniu.

• *Acțiuni strategice la nivel de centre educaționale, școli*: dezvoltarea parteneriatului educațional cu familia, comunitatea, organizațiile guvernamentale și non-guvernamentale în vederea responsabilizării acestora în promovarea activităților extrașcolare; deschiderea activității educative spre implicare și responsabilizare în viața comunității; valorificarea potențialului creativ al elevilor prin inițierea de noi proiecte educative și asumarea de roluri; transferul de metode didactice centrate pe elev în cadrul activităților extrașcolare în vederea ridicării calității și eficienței actului educațional; proiectarea activităților extrașcolare ca modalitate eficientă de realizare a feedback-ului activității didactice derulate la clasă; stimularea interesului elevilor de a participa la procesul de luare a deciziilor în școală; motivarea elevilor de a se implica în cât mai multe activități extrașcolare; valorificarea voluntariatului și dezvoltarea conștiinței utilității sociale a tinerilor; promovarea dialogului intercultural în vederea creșterii calității vieții comunității; orientarea profesională a elevilor.

Prin urmare, orice activitate școlară poate deveni extrașcolară prin prelungirea ei într-un context exterior școlii, dacă punctul de alegere în alegerea acestor activități este întotdeauna ceea ce își dorește copilul/elevul/tânărul, activitățile spre care manifestă interes, pe care le face cu plăcere.

În *concluzie*, elaborarea unui cadru metodologic de educație nonformală, atât de necesar sistemului de învățământ general pentru realizarea competențelor-cheie/transversale propuse în Curricula Naționale, va stabili acțiuni concrete și prioritare, precum:

- ✓ întărirea statutului învățării nonformale ca spațiu de dezvoltare personală;
- ✓ recunoașterea educației nonformale ca dimensiune importantă a procesului de educație permanentă și ca parte integrantă a învățării pe tot parcursul vieții;
- ✓ utilizarea potențialului activităților educative extrașcolare ca mijloc complementar de dezvoltare personală și de integrare socială;
- ✓ asigurarea didactică și formarea resursei umane în domeniul educației extrașcolare.

Bibliografie:

1. Cebanu L. Managementul activităților extrașcolare. Ghid metodologic. Chișinău, IȘE („Cavaioli”), 2015.
2. Cerghit I., Radu I. (coord.). Didactica. București, Editura Didactică și Pedagogică, R.A, 1992.
3. Clichici V. Educație pentru timpul liber din perspectivă axiologică. Conceptualizare, modelizare, implementare. Chișinău, IȘE („Lyceum”), 2019.
4. Codul Educației al Republicii Moldova. Nr. 152 din 17.07.2014. In: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 24.10.2014, Nr. 319-324 (634).
5. Cristea S. Dicționar de pedagogie. Chișinău-București, Ed. „Litera Internațional”, 2000.
6. Cristea S. Fundamentele pedagogiei. Iași, Polirom, 2010.
7. Hadîrcă M. (coord.). Educația integrală. Fundamentări teoretico-pragmatice-aplicative. /aut.: T.Callo, L.Cuznețov, L.Cebanu, V.Clichici [et al.]; Chișinău, IȘE (Tipogr. „Cavaioli”), 2015.
8. Hadîrcă M. (coord.). Perspectiva axiologică asupra educației în schimbare. / aut.: Vl. Pâslaru, T. Callo, N. Silistraru [et al.]. Chișinău, Print Caro, 2011.

VALOAREA MARKETINGULUI EDUCAȚIONAL ÎN INSTITUȚIILE PRESTATOARE DE SERVICII EDUCAȚIONALE

Lilia CEBANU

dr., cerc. șt. coord.,

Institutul de Științe ale Educației

Abstract: *The article reflects the theoretical-praxiological aspects of educational marketing. The authors' opinions on educational marketing milestones are reflected: concept, dimensions, educational services offers provided at the level of institutions. It renders the marketing model of the educational service institution with various basic components in the promotion and motivation of educational actors.*

Una dintre cele mai importante caracteristici ale oricărei instituții se referă la numărul enorm al deciziilor cu care zilnic se confruntă. Prin natură, amploare, dificultate și impact, ele pot fi extrem de variate pentru instituție. Se iau astfel decizii ce țin de activitatea departamentului de cercetare-dezvoltare, a celui de marketing, producție, financiar, resurse umane etc. Se iau decizii strategice – de amploare și impact pe termen lung – sau decizii tactice – mai restrânse ca orizont de timp și complexitate.

În acest complex al deciziilor, cele care privesc marketingul atrag în mod particular atenția prin filosofia ce-i este proprie, marketingul vizând nu doar simpla atragere a clienților, ci – și abia aici începe dificultatea conceperii și practicării lui – asigurarea satisfacției acestora în urma consumului.

Soluționarea de o manieră științifică, modernă, a problemelor dificile cu care instituțiile se confruntă în implementarea spiritului de marketing se realizează în baza unui set complex de informații, care permit instituțiilor să se orienteze corect pe piață și să ia deciziile ce-i sunt optime. Disponând de informații valoroase, managerii iau decizii de marketing grevate de cea mai mică doză de risc posibilă în condițiile date. Cercetarea de marketing oferă deci tocmai acele informații necesare instituției pentru a practica în afacerile sale conceptul modern de marketing.

De la simpla discuție întâmplătoare cu un client și până la interpretarea datelor obținute prin anchete de piață sofisticate, practicate la nivelul unui eșantion reprezentativ, totul înseamnă cercetare de marketing.

Racordarea economiei naționale la cerințele și tendințele economiei de piață, impune instituțiilor din Republica Moldova o reorganizare substanțială prin revizuirea concepțiilor tradiționale de management și marketing.

În ultimul timp tot mai mult marketingul este tratat ca o funcțiune aparte a instituției astfel devine a șasea funcție a instituțiilor.

În aceste condiții formarea managerilor cu o viziune de marketing nu se obține ușor, impunându-se pentru aceasta eforturi susținute de instruire și pregătire în care trebuie să se încadreze managerii instituțiilor dar și colaboratorii lor.

De aici și necesitatea stringentă a studierii marketingului de către specialistul în formare.

Analiza situației în domeniul de cercetare denotă că, la nivel internațional, abordarea educației din perspectivă economică și marketingul educațional au determinat obiectul unor studii și lucrări de valoare a autorilor Ph. Kotler [7], A.J. Coulson [6], F. Voiculescu [5], И. Китаев [8], А.П. Панкрухин [9] et al.

În știința autohtonă, pentru prima dată, termenul *marketing educațional* a fost introdus de către D. Patrașcu în contextul tezei de doctor habilitat „Bazele pedagogice ale managementului procesului de pregătire pentru muncă a elevilor din Republica Moldova” [10].

Ulterior, problema marketingului educațional a fost abordată, direct sau indirect, de către Gr. Belostecinic [3], V.Gh. Cojocar [4], N. Bucun [1], G. Bulat [2] et al. Totuși, marketingul educațional din perspectiva calității și a pieței muncii este încă un domeniu în devenire, în proces de delimitare conceptuală și afirmare, care în prezent duce lipsă acută de un suport teoretic, ce ar putea fi aplicat în practica instituțională.

Prima definiție a marketingului a fost oficializată în anul 1935 și a fost adoptată de Asociația Americană de Marketing (AMA). Reconfirmată în anul 1960, definiția primară a marketingului a rezistat timp de 50 de ani, până în 1985, când a fost înlocuită. Definiția a fost din nou revizuită în anul 2004 și descrie marketingul ca o funcție organizațională și un set de procese menite de a crea, comunica și pune la dispoziția clienților a valorii și menținerii relațiilor cu clienții spre beneficiul organizației și al proprietarilor acesteia [*Apud* 11].

Marketingul educațional s-a constituit relativ recent într-o teorie științifică distinctă, capabilă să contribuie la dezvoltarea proceselor care au loc în învățământ. În condițiile în care educația a dobândit capacitatea de a deveni obiect al schimbărilor educaționale și cunoaște o diversificare a prestatorilor în funcție de forma organizatorico-juridică, de tipul specializării pe niveluri și tipuri de programe, modele de instruire etc., marketingul educațional se impune ca o nouă viziune organizațională, orientată spre aplicarea unor instrumente din sfera economicului. Aceste condiții de concurențialitate a mediului internațional și național în care se desfășoară „businessul educațional” determină factorii de decizie de la diferite niveluri să procedeze la reconsiderarea demersului și fenomenului educațional în general [2].

Din cele relatate anterior deducem că, educația este un sistem de bunuri educaționale și ca totalitate a instituțiilor și activităților implicate în promovarea și difuzarea ei. Educația privește valori care se referă la nevoile umane. Cererea de bunuri și servicii din acest domeniu este dependentă de intensitatea motivației consumatorilor.

De la nevoile spirituale individuale care declanșează procesul motivației consumatorilor de educație, se ajunge la presiunea socio-economică globală în favoarea demersului educațional.

De aceea, trebuie subliniată ideea autorului A. Noles de a prelua unele metode de analiză din domeniul economiei în spațiul educațional. Între anumite limite, produsele educaționale pot fi considerate bunuri susceptibile de achiziționare, stocare, distribuție sau vânzare, conform următoarei scheme:

PRODUCȚIE _____ MARFĂ _____ CONSUM
PREȚ

Deci, produsele educaționale sunt difuzate și însușite / receptate de către consumatori, care le atribuie o anumită valoare în funcție de reperele lor axiologice:

CREATORI	_____	PRODUSE EDUCAȚIONALE	_____	DIFUZARE
(cadre didactice)		valoare		(consumatori: copii)

Considerarea bunurilor educaționale ca pe orice alt bun de consum, permite utilizarea unor indicatori: *cost/preț, profit* [idem 11].

La stabilirea valorii, în cazul marketingului educațional trebuie să se țină cont de calitatea actului educațional, de investițiile făcute în asigurarea unor bune condiții de desfășurare a activității, de calitatea profesorilor care susțin educația etc.

Evaluarea calității o fac consumatorii, după realizarea prestațiilor educaționale. Ei cumpără actul educațional înainte de a-i percepe valoarea. Desigur, se iau în considerare și informațiile existente până la acea dată despre o anumită instituție, dar adevărata valoare se stabilește la sfârșitul școlarizării, în funcție de performanțele de care sunt capabili absolvenții instituției respective.

Serviciul educațional odată evaluat, va determina o afinență mai mică sau mai mare de „clienți”. Serviciul în munca educativă reprezintă orice activitate care oferă beneficii și are loc în momentul interacțiunii dintre prestator și cumpărător.

Serviciile educaționale sunt activități prestate în beneficiul consumatorilor de educație, cu sau fără participarea lor directă, cu scopul de a le împlini anumite nevoi și a le produce satisfacții intelectuale.

Ce servicii educaționale pot fi oferite într-o instituție prestatoare de servicii educaționale? Răspunsul nostru este că anume așa servicii ca: cursuri de formare profesională continuă; cursuri tematice, modulare, seminarii; conferințe; sesiuni de comunicări; mese rotunde, webinare, traininguri, master-classuri etc. În toate aceste cazuri există o relație de complementaritate între aceste servicii și de stimulare reciprocă. Toate însă oferă informații, cunoștințe, valori, simboluri, modele și idealuri menite să satisfacă o diversitate de nevoi umane ca: *nevoia de cunoaștere și informare, de acțiune și participare, de relevare a propriei identități, de afirmare și prestigiu în societate, nevoia de justiție, nevoia de imaginar, de evaluare din mediul cotidian etc.*

Promovarea marketingului în domeniul educațional necesită din partea managerilor dăruire, perseverență, consecvență, cinste, dragoste pentru copii.

Demersul de marketing presupune stăpânirea informațiilor despre mediul socio-economic și educațional. Suportul informațional al deciziilor se asigură prin cercetarea de marketing, definită ca o activitate sistematică de culegere, analiză și interpretare a informațiilor necesare conceperii, elaborării și realizării politicilor de marketing.

Sinteza numeroaselor abordări ale marketingului cu aplicare la domeniul educației și transferal, de la domeniile economice, a principalelor elemente constitutive și caracteristici de bază, ne conduc spre concluzia că marketingul educațional este un concept complex și integrator, care poate fi definit și interpretat prin prisma **a trei dimensiuni**:

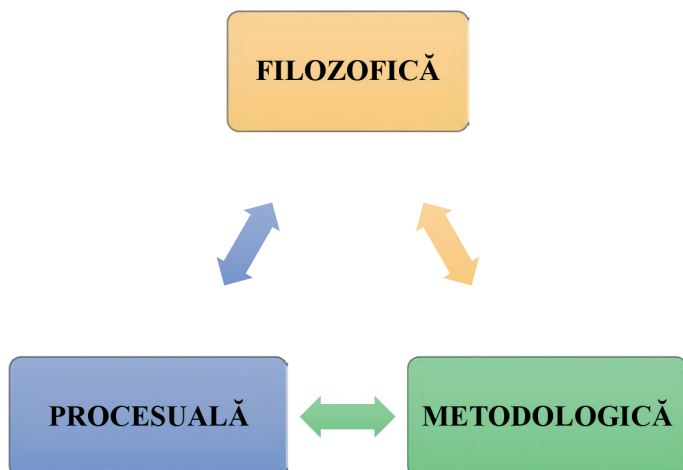


Fig. 1. Dimensiunile marketingului educațional

Dimensiunea filozofică – se manifestă în conceptele și atitudinile adoptate și exprimate în procesul de orientare spre client și satisfacere a cerințelor acestuia. Adoptarea filozofiei de marketing presupune abordarea clientului drept esență a tuturor activităților instituției, dar și schimbarea viziunilor asupra comportamentului furnizorului de servicii educaționale, care trebuie să presteze în funcție de cerințele consumatorului în continuă schimbare.

Dimensiunea procesuală – interpretarea marketingului ca activitate practică, proces și funcție managerială, exprimă dimensiunea procesuală a acestuia, exprimată în ansamblul de acțiuni prin care instituția creează, realizează și furnizează serviciile educaționale în acord cu necesitățile individului și ale societății. În fond, este vorba despre transpunerea în practică a conceptului de marketing prin realizarea acțiunilor ce au drept finalitate satisfacerea necesităților de educație ale consumatorilor, mereu crescânde și tot mai diversificate ca structură și calitate.

Dimensiunea metodologică – implică utilizarea instrumentelor de marketing: metode, procedee, tehnici și tehnologii de cercetare, analiză, previziune, organizare, evaluare, promovare etc. Instrumentarul enumerat este necesar, în special managerilor instituțiilor în contextul luării deciziilor strategice și elaborării/formulării strategiilor instituțiilor și adoptării tacticilor corespunzătoare, pe care le ia instituția pentru satisfacerea cerințelor clienților [11].

Conform acestor idei, propunem un model de marketing al instituției prestatore de servicii educaționale redat în *Figura 2*.

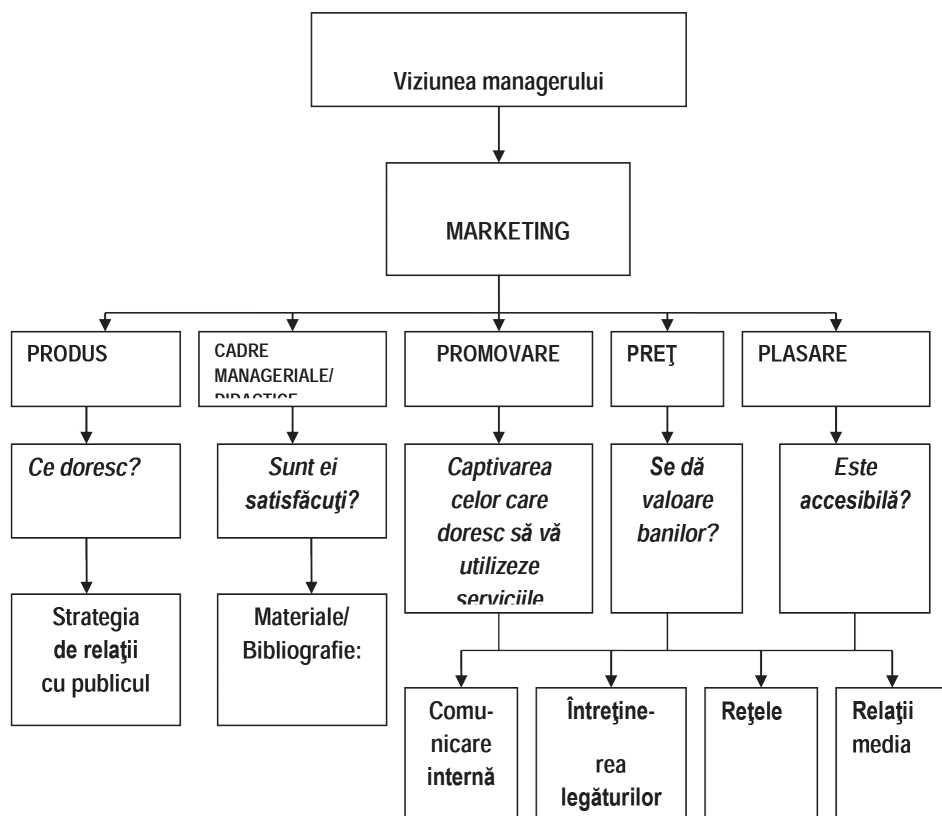


Fig. 2. Model de marketing al instituției prestatoare de servicii educaționale

Conform acestui model, managerii au și flerul marketingului, pentru că ei fac marketing în orice moment al muncii lor. **Marketingul este, de fapt, procesul de management responsabil pentru identificarea, anticiparea și satisfacerea cerințelor consumatorului într-un mod profitabil.**

Deci, activitatea de marketing educațional începe luând în calcul mai întâi publicul-țintă. Serviciul educațional își poate defini publicul vizat pe baza informațiilor statistice stocate în diverse publicații, studii, rapoarte, sinteze etc. sau prin cercetarea directă. Trebuie să se ia în considerare și caracteristicile demografice și psihosociologice ale consumatorilor, cât și atitudinea lor față de oferta educațională.

Segmentarea pieței educaționale poate fi:

1. segmentul **intelectual** caracterizat prin nivel educațional ridicat și venituri mijlocii;
2. segmentul „**burgheziei**” format din indivizi cu profesii liberale, venituri medii și nivel ridicat de educație;
3. segmentul **aspiranților** format din grupuri eterogene cu venituri și nivel educațional de nivel mediu.

Investigarea *cererii* de educație necesită evaluarea structurii și dimensiunilor ei, a reprezentării spațiale și a eșalonării în timp, a sesizării unor tendințe înregistrate. Investigarea potențialilor consumatori de educație presupune cunoașterea imaginilor pe care le au ei despre valorile și serviciile educaționale, despre raportul *educație – cultură – civilizație*. Omul educat este și cult, având o capacitate deosebită de a obține recunoașterea socială a valorii sale; el își pune cunoștințele și calitățile personale în serviciul unei bune adaptări la viața socială.

Cercetarea nevoilor reprezintă partea cea mai importantă a studiilor consacrate cererii de educație. Sociologii consideră că, fără a examina nevoile publicului nu se pot evalua efectele preferințelor și consumului de educație.

Consumatorul de educație are un anumit comportament definit ca totalitatea actelor și deciziilor privind valorificarea oportunităților în vederea obținerii și utilizării bunurilor și serviciilor educaționale. Pentru aceasta se are în vedere următoarea succesiune de acțiuni: *percepția stimulilor, reprezentând procesarea mintală a informațiilor primite din mediul ambiant; în acest caz consumatorii conștientizează nevoile educaționale, informarea asupra bunurilor și serviciilor educaționale existente pe piață, conținutul lor, utilitatea, diversitatea, accesibilitatea, nivelul axiologic etc.* Crearea atitudinii, a predispoziției mentale a consumatorilor de a „cumpăra” aceste bunuri și servicii, motivația, care reprezintă starea de tensiune psihică care îl conduce pe individ la acțiunea de cumpărare, satisfăcându-i-se nevoile și așteptările.

Comportamentul post consum se apreciază prin estimarea indicelui de satisfacție. Adică, absolvenții unei școli sunt în măsură să facă aprecieri dacă așteptările lor au fost satisfăcute în decursul anilor de studii și ce nu a corespuns cu aceste așteptări ale sale.

În concluzie menționăm că *marketingul* este orientat spre satisfacerea nevoilor și cerințelor clienților; nevoile clienților trebuie satisfăcute cel puțin pe termen scurt, identificate și anticipate pe termen lung; marketingul se bazează pe ideea că afacerile profitabile și satisfacerea clienților se realizează doar identificând, anticipând și satisfăcând nevoile, dorințele și cerințele clienților, însă managerii la rândul lor trebuie să fie cât mai creativi și competitivi în activitatea pe care o conduc.

Bibliografie:

1. Bucun N., Gînu D. Marketingul serviciilor educaționale în formarea managerilor școlari. In: Materialele Conferinței internaționale științifico-practice „Standardele și calitatea în învățământul continuu”. Chișinău, pp. 137-145.
2. Bulat G. (2011), Marketing educațional. Chișinău, Ed. „Balacron”, 2005. p. 126.
3. Belostecinic Gr. Concurență. Marketing, Competitivitate. Chișinău, Editura ASEM, 1999. p. 287.
4. Cojocar V.Gh. Calitatea în educație. Managementul calității. Chișinău, F. E.-P. „Tipografia Centrală”, 2007.
5. Voiculescu F. Analiza resurse – nevoi și managementul strategic în învățământ. București, Ed. „Aramis”, 2004. p. 415.

6. Coulson A.J. Delivering Education. In: Lazear E.P. (ed.) Schools for the 21st Century. Stanford, Hoover Institution Press, 2002, pp. 105-146.
7. Kotler Ph., Fox K. Strategic Marketing for Educational Institutions. New York, Prentice Hall, 1995. p. 484.
8. Китаев И. Исследование в области приватизации образования и частных школ в развитых странах. UNESCO – ИЕР, Paris, 2003. с. 112.
9. Панкрухин А. П., Маркетинг образовательных услуг. In: Маркетинг в России и за рубежом. № 2(4), 1997, с. 10-21.
10. Патрашку Д.Я. Педагогические основы управления процессом трудовой подготовки школьников в Республике Молдова. Диссертация доктора педагогических наук. Москва, ИПСМ, РАО, 1994, с. 457.
11. <http://ro.wikipedia.org/wiki/Marketing>

EDUCAȚIA ÎNTR-O SOCIETATE DEZECHILIBRATĂ DE PANDEMIE

Daniel Sorin DUȚĂ

lector univ.,

Universitatea Adventus, loc. Cernica, România

Abstract: *The fight against aggression is one of the most well-founded human beginnings, although we are in the midst of diplomacy, in the years when the weapons of the great powers are at the highest levels, there are enemies who can take power without asking permission. I didn't take into account and didn't think about how much harm a pandemic can do.*

Lupta împotriva agresivității este una dintre cele mai întemeiate porniri umane, deși suntem în timpul diplomației, în anii în care armamentul din dotare al marilor puteri este la cele mai înalte cote există inamici care pot pune stăpânire pe putere fără să ceară permisiunea. Nu am luat în calcul și nu m-am gândit cât de mult rău poate face o pandemie. Cred că Dumnezeu nu a fost luat prin surprindere de această agresiune minoră dar majoră. Cert este că nu putem ignora faptul, că suntem mai puțini, ultima stație înainte de înhumare a omului biserica pe timpul pandemiei era neîncăpătoare de sicrie.

Ca profesor vă propun o evaluare la lecția Covid, ce am învățat? O pușcătu-ră mică de câțiva microni corona-virus: a pus la pământ o economie mondială, ne-a depărtat pe unii de alții, ne-a luat bucuria de a fi împreună cu părinții, a mărit numărul de divorțuri, ne-a închis bisericile, ne-a obligat să ținem cursuri on-line, îmbrățișări on-line, interviuri on-line, slujbe on-line. După șase mii de păcat de conviețuire cu răul, tot suntem luați prin surprindere.

Problema răului a fost din totdeauna cu noi. După cele două războaie mondiale, holocaustul și bombardarea Hiroșimei au fost laitmotivele care se spune că au zguduit încă o dată optimismul nostru fragil într-o semnificație supremă

a vieții. Providența lui Dumnezeu era din nou pusă la îndoială. Elie Wiesel, un evreu închis de nașiști, care este laureat al premiului Nobel pentru Pace, povestește în cartea *Noaptea*, din perspectiva unui copil, felul în care credea în Dumnezeu i-a fost diluată privind moartea copiilor într-un lagăr de concentrație nazist: „*Niciodată nu am să uit acel fum. Niciodată nu am să uit fețele acelor copii, ale căror trupuri le-am văzut transformându-se în rotocoale de fum sub un cer albastru liniștit. Niciodată nu am să uit acele flăcări care mi-au consumat credința pentru totdeauna. Niciodată nu am să uit acele momente care mi-au ucis Dumnezeul și sufletul și mi-au spulberat visele.*”¹⁷ Cutremurător, pasajul scriitorului, dar poți trece peste el ușor până când tu ești implicat, în acel moment lumea, viața și timpul tău se opresc și GPS-ul vieții numai funcționează, este dat peste cap. Mulți gânditori și-au pus problema dacă se mai poate face teologie după Auschwitz și Hiroșima. De atunci, doctrina clasică creștină despre existența lui Dumnezeu a fost supusă unor atacuri foarte puternice.

Teoriile religiilor răsăritene explicau răul ca o iluzie, realitate istorică și contemporană combate această teorie pentru că nu răspunde la realitatea suferinței prin care trece ființa umană nu ca o iluzie, ci ca o realitate. Realitatea răului este de necontestat pentru că te întâlnești cu el zilnic și există în noi înșine și în toți oamenii pe care îi contactăm. Tot ei consideră că răul este contrariul binelui, descriind universul cu două fețe și două forțe care se contrabalansează, binele și răul scăpate de sub controlul lui Dumnezeu. Sub modelul platonice și zoroastric dualitate divizează lumea pentru faptul că există plăcere și durere pentru că există bine și rău ducându-ne în logica personalizării binelui prin Dumnezeu, personificăm răul prin diavol. Maniheismul și gnosticismul prin teologia procesului declară că răul este mai puternic decât Dumnezeu, aducându-l pe Dumnezeu la vârsta omului și furându-l pe Dumnezeu de omnipotență și omnisciență astfel luându-i puterea mântuitoare. Folosirea răului pentru maturizarea spirituală dezvoltată și conturată de Irineu (130-202) în secolul II în care viziunea lui despre rău era că apariția lui a fost inserată prin Adam după ce acesta și-a consumat copilăria, după care maturizarea lui spirituală a fost realizată prin căderea în păcat generând o nouă etapă de creștere spirituală. Dezlegarea de Dumnezeu însemna eliberarea lui Adam pentru devenirea lui ca adult și stăpân pe alegerile lui și pe libertatea lui chiar dacă însemna respingerea lui Dumnezeu. Irineu vede prezența răului în lume ca o nevoie imperioasă, deși negat de Dumnezeu, aduce suferința ca element de bază pentru maturizarea spirituală. Ideea lui Irineu este mult criticată că el prezintă de fapt eșecul lui Dumnezeu în ce privește omul, negăsind o altă cale de maturizare spirituală decât traseul păcatului. La toate aceste cutremure în interiorul Bisericii, s-a adăugat atacul raționaliștilor. Ei nu puteau crede ceea ce mintea nu putea accepta. Problema suveranității divine și raportul ei față de libertatea umană a fost oarecum soluționată de teologii reformatori prin a acorda prioritate inițiativei divine. Dumnezeu era proclamat suveran peste istorie și creație, având un plan precis, care se derula fără să întrebe pe cineva. Și totuși, chiar dacă locul și rolul Dumnezeului suveran era asigurat, relația lui Dumnezeu cu răul devenea

¹⁷ Wiesel E. *Noaptea*. București, Ed. „Corint”, 2012.

o problemă reală. Cum poate un Dumnezeu bun și atotputernic să îngăduie răul în lumea Lui? Omul modern, care nu acceptă explicații de ordin metafizic sau metaistoric, crede că problema răului trebuie păstrată în limitele istoriei.

O variantă propusă este cea a monismului. Monismul susține că în realitate totul este bun, deci nu există rău. Răul este o iluzie. Ideea aceasta este susținută de un curent de gândire numit Christian Science (Știința creștină) și de hinduism. Unii includ în această concepție și opinia lui Augustin despre rău ca privațiune, ceea ce este greșit. Monismul nu satisface, întrucât pretinde că ceea ce este real, de fapt, nu este real. În principiu, monismul respinge problema răului deoarece nu dă nici un răspuns la întrebarea de ce atâția oameni suferă de o iluzie atât de reală! Credem că este incorect să creăm o categorie metafizică pentru rău ca neființă sau privațiune.

Poziția lui Augustin (354-430), nu a folosit tema privațiunii ca soluție la problema răului, ci ca argument contra maniheismului, folosind poziția clasică a Bisericii Apusene timp de mai multe secole. Mai târziu, Toma de Aquino (1225-1274) a dezvoltat-o în *Summa Theologia*.¹⁸ Augustin și Toma sugerează să ne gândim la răul în sine nu ca la ceva real. Răul este, de fapt, o corupere a binelui; o cădere a binelui și nu o realitate independentă. Răul este totdeauna un parazit care trăiește pe seama binelui. Este o absență a binelui (*privatioboni*) și de aceea este o mișcare înspre non existență.

Problema răului ar presupune discutarea următoarelor subiecte:

- Dumnezeu, ca singura ființă supremă, bun și neschimbabil, a creat toate lucrurile.
- Toate lucrurile create sunt bune în natura lor.
- Răul este o privațiune sau o lipsă în lucrurile create, dar nu o realitate pozitivă.
- Răul moral în oameni rezultă dintr-o deficiență a voinței lor.
- Toate lucrurile pe care le numim rău din perspectiva noastră finită sunt, de fapt, parte dintr-o ordine mai înaltă și dintr-o armonie în economia lui Dumnezeu.¹⁹

După cum se remarcă, dilema răului s-a transformat în problema lui Dumnezeu. Unii gânditori au ajuns la concluzia că este mai „bine” pentru Dumnezeu ca El să nu existe. Un exemplu de ateism justificat de existența răului este cel al lui David Hume (1711-1776). Hume contestă „natura acelei Ființe divine, atributele Lui, decretul Lui și planul providenței Lui.”²⁰ Logica lui Hume a devenit clasică pentru atei:

- Dacă Dumnezeu există, El este omnipotent și bun;
- Dacă un astfel de Dumnezeu ar exista, El ar împiedica răul;
- Răul există în cantitate apreciabilă;
- Rezultă că Dumnezeu nu există.

Am văzut că o variantă de răspuns ar fi să mergi pe linia explicării răului, iar o alta ar fi să mergi pe linia explicării și găsirii unei soluții. Într-un univers

¹⁸ Gilson E. *Tomismul*. 2002, București, Ed. „Humanitas,,”, pag. 230.

¹⁹ Peterson M., Hasker W. Rechenbach B., Basinger D. (eds.) *Philosophy of Religion. Selected Readings*. Oxford: Oxford University Press, 2001, pag. 251.

²⁰ Geisler N. *Apologetică creștină*. Oradea, Ed. „Societatea misionară Română”, 1995, pag. 176.

creat de un Dumnezeu personal se refuză iraționalitatea răului. Mai degrabă trebuie căutat modul de integrare a răului în experiența umană. Pentru aceasta e nevoie de conceptualizare, de sintetizare. Variante posibile:

O primă variantă ar fi redefinirea atributelor divine. Această variantă este preferata filosofilor și teologilor procesului. Ei consideră că atributele fundamentale ale lui Dumnezeu trebuie să sufere o redefinire, pentru a se obține compatibilitatea. De pildă, Dumnezeu nu este atotputernic și nici bun, în sensul clasic al definiției date de teologie. Mai degrabă, Dumnezeu este o ființă deschisă, o ființă în devenire. El devine Dumnezeu o dată cu universul creat de El.

O altă opțiune ar fi să redefinim răul. În acest caz, răul poate deveni neinteligibil sau irelevant. De pildă, atunci când răul este privit ca având sens chiar și atunci când e vorba despre moartea unuia drag. Este ca și cum ai spune că moartea are același sens ca viața. O altă variantă ar fi să introducem problema libertății în ecuație. În acest caz, cele trei afirmații de la început sunt compatibile, întrucât Dumnezeu a creat ființe libere. Aici intră teodiceea liberului arbitru sau teodiceea bazată pe liberul arbitru.

O altă opțiune ar fi lămurirea statutului răului. Varianta aceasta pare să devină tot mai populară astăzi. De exemplu, Alvin Plantinga, filozof și teolog prezbiterian american, spune că afirmația „dacă există rău în lume, atunci el este nejustificat” trebuie dovedită ca afirmație necesară, dar aceasta nu este neapărat adevărată. Spre deosebire de teodiceea liberului arbitru a lui Augustin, care oferă motive pentru existența răului, Plantinga susține că existența răului nu este incompatibilă cu credința în Dumnezeu. Astfel, Plantinga completează cele trei afirmații ale ateului cu alte trei afirmații, care rezultă din afirmarea incompatibilității. Plantinga propune următoarea rezolvare:

- Dacă Dumnezeu a creat o lume în care poate exista răul, înseamnă că a avut un motiv;
- Motivul este libertatea;
- Libertatea înseamnă libertate semnificativă, inteligibilă, adică posibilitatea de a alege între bine și rău;
- Dumnezeu nu putea să creeze ființe cu un grad semnificativ de libertate și care să fie incapabile de a păcătui.

Contra lui Leibniz, Plantinga afirmă că Dumnezeu, chiar dacă este omnipotent, nu putea să creeze orice lume potențială, posibilă. Contra lui Mackie și Flew, Plantinga consideră că Dumnezeu nu putea să creeze o rasă de ființe libere care să nu aleagă răul niciodată. Motivul stă în conceptul de „trans-world depravity”, „depravare trans-cosmică”. În concepția lui Plantinga, nu există „cea mai bună lume posibilă”. Lumea noastră are cel mai bun echilibru între bine și rău.

În concluzie, pentru Irineu, prezența răului în lume este explicată ca o necesitate. Răul asigură faptul că oamenii pot învăța să aleagă, fără a garanta sau înclina direcția alegerii. Fără îndoială, pentru Irineu, Dumnezeu este în control, trimițând răul ca un ajutor și nu ca o pedeapsă. Prețul libertății în procesul maturizării este suferința. Fiecare este însă liber să decidă asupra consecințelor. Răul este rezultatul anumitor alegeri luate de om. Dumnezeu îngăduie aceste rele pentru a-i întări pe oameni în libertatea și responsabilitatea lor.

Problemele apărute din această interpretare sunt rezolvate prea ușor de Irineu. De exemplu, la întrebarea, „*Ce se întâmplă cu cei care mor înainte de a deveni maturi prin rău?*”, Irineu lasă posibilitatea existenței unui soi de purgatoriu ca stadiu final de purificare. Reacția creștină prin jertfa lui Isus Hristos ne conduce la actul mântuitor când identificăm răul.

Bibliografie:

1. Bartos E. Conceptul de îndumnezeire în teologia lui Dumitru Stăniloae. Oradea, Editura Institutului Biblic Emanuel, 1999. A doua ediție: Oradea, Ed. „Cartea Creștină”, 2002.
2. Bartos E. Introducere în istoria dogmei creștine. Oradea, Ed. „Metanoia”, 2002.
3. Geisler N. Apologetica creștină. Oradea, Ed. „Societatea misionară Română”, 1995.
4. Gilson E. Tomismul. București, Ed. „Humanitas”, 2002.
5. Peterson M., Hasker W., Rechenbach B., Basinger D. (eds.) Philosophy of Religion. Selected Readings. Oxford, Oxford University Press, 2001.
6. Wiesel E. Noaptea. București, Ed. „Corint”, 2012.

ÎNVĂȚĂMÂNTUL ARTISTIC EXTRAȘCOLAR – REALITATE, DIVERSITATE ȘI PERSPECTIVE DE DEZVOLTARE

Daniela COTOVIȚAIA

doctorandă,

Institutul de Științe ale Educației

specialist principal,

Agenția Națională pentru Curriculum și Evaluare

Abstract: *The educational system in the Republic of Moldova is characterized by multiple innovative processes. The main goal still remains the multilateral development of the individual, discovery of his creative potential. The educational institutions insure the realization of the educational process only based on the school subjects, in one dimension, without insuring the perception of the world as a whole. This fact hinders the child from developing in multiple dimensions. In the context of adopting the pedagogy of the competences, of interest is the process of formation of the cultural-artistic competences, insured by the integration of the subject from the curriculum – Arts. The finality of these competences – being the education of the judging capacity of the subject, as a product of the artistic organization, which ultimately insures the understanding of the artistic culture, appreciation of the importance to express creatively the ideas, experiences and emotions through different media, including music, body language, literature and plastic arts.*

Secolul XXI a marcat evoluția conceptelor de educație formală și non-formală, aflate din tot mai frecvent în centrul discursului educațional internațio-

nal. În plan european, inițiativa promovării activităților educative extrașcolare, aparține Consiliului Europei prin Comitetul de Miniștri care și-a concretizat demersurile în recomandările adresate în acest domeniu statelor membre. Cel mai relevant document îl constituie Recomandarea din 30 aprilie 2003, care menționează direcțiile de acțiune referitoare la recunoașterea statutului echivalent al educației nonformale cu cel al educației formale din perspectiva contribuției egale la dezvoltarea personalității copilului și a integrării lui sociale. Astfel, s-a accentuat: Profilul de formare reprezintă o componenta reglatoare a Curriculumului National. Acesta descrie așteptările exprimate fata de elevi la sfârșitul învățământului obligatoriu și se fundamentează pe cerințele sociale exprimate în legi și în alte documente de politica educațională, precum și pe caracteristicile psiho-pedagogice ale elevilor [18].

Capacitățile și atitudinile vizate de profilul de formare au un caracter trans-disciplinar și definesc rezultatele învățării, urmărite prin aplicarea noului curriculum.

Dezvoltarea activităților extrașcolare pornește de la premisa ca abordarea educațională complementară formal – non-formal asigură plus valoarea sistemului educațional. Astfel, se valorifică rolul definitoriu pe care educația îl exercită în pregătirea tuturor copiilor de a deveni cetățeni activi într-o societate dinamică, în continuă schimbare, contribuind totodată la procesul permanent de îmbunătățire a calității vieții. Formularea unor obiective clare și coerente în lumina Tratatului European Constituțional cu privire la importanța respectării valorilor fundamentale ale drepturilor omului, ale libertăților, ale democrației și egalității și racordarea la standardele educaționale europene reprezintă baza strategică a acestui document.

Îmbunătățirea calitativă a nivelului de educație e absolut necesară în contextul unor schimbări complexe la nivelul vieții de familie, a pieței forței de muncă, a comunității, a societății multiculturale și a globalizării. Educația de bună calitate presupune aplicarea modelului diversității prin abordarea diferențiată, inițierea de proiecte în care să fie implicați elevi, cadre didactice de diferite specialități, parteneri educaționali, pornind de la nivelul nevoilor educaționale specifice comunității. În sistemul de învățământ, cadrul activității educative școlare și extrașcolare constituie spațiul capabil de a răspunde provocărilor societății actuale, în sensul în care conceperea flexibilă a acesteia permite o continuă actualizare a conținutului învățării și a metodelor didactice centrate pe elev, precum și o monitorizare și evaluare de calitate a rezultatelor învățării.

Totodată, particularitățile specifice facilitează implementarea noii abordării didactice prin care elevul devine resursă, producător, lider de opinie, deci participant activ. Este necesară construirea de atitudini și comportamente, de rezistență la influența factorilor de risc (cutremur, inundații, incendii, accidente rutiere, consum de substanțe toxice, trafic de ființe umane, pandemii, epidemii, violența), dar și forme insidioase cum sunt: aculturalizarea, confuzia criteriilor, invazii ale unor subculturi care confiscă tinerii, tocmai pentru că aceștia nu au competente de selecție, nu au alternative. Aceste comportamente se pot construi prin demersuri specifice educației pentru schimbare care prefigurează

pregătirea pentru educația continuă specialității, parteneri educaționali, pornind de la nivelul nevoilor educaționale specifice comunității.

Pentru a stimula dezvoltarea cognitivă, spirituală, interpersonală și socială, educația nonformală/extrașcolară are mereu în atenție nevoia de adaptare la cerințele individuale, diverse ale tuturor copiilor, la interesele de cunoaștere și potențialul lor. Contextele create de diversele modalități de concretizare a acestui tip de educație: proiecte, manifestări punctuale, aplicații tematice etc., oferă posibilitatea abordărilor interdisciplinare, cross-curriculare și transdisciplinare, exersarea competențelor și abilităților de viață într-o manieră integrată, de dezvoltare holistică a personalității. Pentru a valorifica valențele educative ale conținuturilor este necesară o redimensionare calitativă și calitativă a programelor școlare, o redefinire a competențelor generale și specifice, astfel încât aplicațiile să predomină și să ancoreze orice demers în real.

Se accentuează importanța multiplicării experiențelor pozitive înregistrate în domeniul extrașcolar și se impune extinderea spațiului de intervenție în procesul educațional curricular, în scopul valorificării tuturor valențelor educative ale conținutului învățării în interesul superior al copilului. Se solicită articularea într-un sistem curricular de bază și opțional a componentelor și laturilor educației formale, nonformale și informale.

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 [4].

Societatea modernă prin dinamismul său, prin flexibilitatea sa, în care deschiderea spre inovații solicită un model nou al personalității umane, e capabilă să facă față cerințelor secolului XXI, care s-a anunțat ca un mileniu al schimbărilor continue. În acest context, educația artistică devine imboldul progresului social, ce suscită noi abordări și valorificări ale științelor pedagogice, psihologice, politice, sociale, economice în scopul formării unei generații tinere, capabile să asigure în continuare un nivel de bunăstare a vieții, o interacțiune socială sporită, condiții optime pentru dezvoltarea umană.

Sistemul educației artistice din Republica Moldova are ca obiectiv nu doar implantarea valorilor morale și culturale, ci și schimbarea atitudinii, comportamentului și mentalității. Tinerii de astăzi sunt proiectați să devină persoane independente, care să poată să se modifice în dependență de schimbările, care au loc în societate.

Implementarea strategiilor educativ-artistice, pune în circuit dezvoltarea unor mecanisme, care contribuie la crearea și formarea:obiectivelor și normelor de comportament în societate, valorilor naționale în corelare cu aceste caracteristici sociale, concepțiilor despre societatea ce îi înconjoară, abilităților de acomodare cu mediul social.

Totodată, timpul liber pentru elevi, dar mai ales modul de petrecere a acestuia, reprezintă un aspect foarte important. În mediul rural oferta de servicii și facilități destinate timpului liber este, pe de o parte, redusă și puțin diversificată, iar în mediul urban este adesea costisitoare.

Cert este că, impactul social al învățământului extrașcolar constituie scăderea ratei de șomaj pe viitor, și asigurarea unei implicări permanente a copiilor/elevilor/tinerilor în activități educaționale și de agrement, fapt ce ar facilita extinderea ofertei pentru timpul liber, asigurând reducerea numărului de elevi în grupurile de risc, reducerea abandonului școlar și absenteismului în rândul elevilor și tinerilor.

În anul 2018, în Republica Moldova au activat 63 de instituții de învățământ extrașcolar. Numărul de copii încadrați fiind – 41371 (*Tabelul nr. 1*). Astfel, peste 42 la suta din elevi sunt antrenați în activitățile extrașcolare. Așa dar, instituțiile extrașcolare sunt frecventate de 12,3 la sută din totalul elevilor iar circa 30 la sută din elevi activează în cercuri ce își desfășoară activitatea în instituțiile de învățământ primar și secundar general. Diversitatea cercurilor propuse la nivelul instituțiilor de învățământ general la profilul Arte (muzică, arte plastice, coregrafie, teatru) poate fi urmărită în (*Tabelul nr. 2*).

O altă categorie de instituții de învățământ extrașcolar reprezintă – ÎIAE Instituții de învățământ artistic extrașcolar și/sau Școlile de Arte/Muzică și Arte plastice. Acestea contribuie la dezvoltarea capacităților și aptitudinilor generației tinere în domeniul artelor, la familiarizarea acestora cu genurile de artă. asigură integritatea și continuitatea procesului de instruire artistică a muzicienilor, artiștilor plastici, de balet, de teatru, meșterilor de artă tradițională și contemporană etc. (*Tabelul nr. 3*).

Având menirea educației artistice a tinerei generații, în instituțiile nominalizate se studiază în baza Planurilor de învățământ (*Tabelul nr. 4*), aprobate de către Ministerul Educației, Culturii și Cercetării, conform domeniilor artistice (*Tabelul nr. 5*) și specialităților studiate (*Tabelul nr. 4*).

În cadrul exersărilor colective, conform Planului de studii, elevii pot opta pentru participarea la cel mult două colective artistice, după cum urmează:

Ansamblu coral (cor); Orchestra de cameră; Orchestra de instrumente electronice; Orchestra de jazz; Orchestra de instrumente populare; Orchestra de instrumente aerofone și percuție; Ansamblu omogen/mixt; Ansamblu folcloric; Grup / colectiv coregrafic; Grup / colectiv teatral.

Activitatea artistică în public este parte integrantă a pregătirii de specialitate atât pentru elevi cât și pentru profesori și se realizează la propunerea consiliului artistic al instituției de învățământ și cuprinde: *audiții de clasă, de secție; recitaluri individuale, de clasă, de secție, tematice; concerte; concursuri naționale și internaționale; expoziții personale, de clasă și tematice; alte activități extrașcolare la propunerea administrației, autorităților locale, agențiilor economice, factorilor interesați în promovarea activității instituției extrașcolare.*

Competențele generale/transdisciplinare propuse pentru profilul Arte (Școli de Arte/muzică și arte plastice) pot viza următoarele aspecte primordiale:

1. *Practicarea /aplicarea capacităților și abilităților artistice sub diverse forme și activități, manifestând potențial uman creativ, sensibilitate, implicare și inițiativă.*
2. *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 mediului de viață.

3. *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.*
4. *Aprecieri 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, promovare și valorificarea întreg patrimoniului artistic la nivel local, național și universal.*
5. *Valorificarea domeniului artistic în spațiul social, cultural, artistic și informațional manifestând compatibilitate cu profilul ales și asigurând automodelarea conștientă a personalității.*

Analiza SWOT a scos în evidență un șir de aspecte, care vor permite elaborarea unor strategii de durată pe dimensiunea vizată:

<u>Puncte tari:</u>	<ul style="list-style-type: none"> • Existența ofertelor educaționale artistice extrașcolare (instituții specializate centre/palate/cluburi/școli de arte; • diversitatea programelor de activități educative la nivelul instituțiilor de învățământ extrașcolar; • personal didactic calificat, cu experiență în domeniu; • deschiderea oferită de activitățile extrașcolare, în conformitate cu interesele copiilor și perspectivele de dezvoltare ale societății; • modalități alternative de petrecere a timpului liber prin activitățile derulate, pe tot parcursul anului inclusiv în timpul liber / vacanță; • rezultatele de excepție ale copiilor la manifestări educative naționale și internaționale; • vizibilitatea actului educațional în comunitate și societate prin mediatizarea activităților extrașcolare (spectacole, recitaluri, concursuri, competiții, emisiuni la care participă copiii); • existența parteneriatului educațional cu familia, comunitatea, organizațiile guvernamentale și non-guvernamentale în vederea responsabilizării acestora în susținerea și îmbunătățirea actului educațional.
<u>Puncte slabe:</u>	<ul style="list-style-type: none"> • Lipsa curricula/programelor pentru desfășurarea activităților extrașcolare; • perpetuarea mentalității eronate potrivit căreia elevul trebuie să se dedice integral studiului specific educației formale; • lipsa de formare în inițierea, proiectarea, implementarea programelor / curricula educative/extrașcolare; • absența formării continue în domeniul activității artistice extrașcolare; • fonduri insuficiente pentru desfășurarea activităților extrașcolare, și îmbunătățirea bazei materiale;

	<ul style="list-style-type: none"> • carențe în managementul instituțiilor de învățământ, centrelor extrașcolare, școlilor de arte; • bază materială didactică în instituțiile de învățământ extrașcolar (spații, echipamente, material didactic, instrumente muzicale etc.); • retribuire necorespunzătoare a muncii cadrelor didactice/conducători de cerc, lipsa altor facilități.
<u>Oportunități:</u>	<ul style="list-style-type: none"> • Amplificarea dimensiunii europene prin accesarea noii generații de programe și proiecte de cooperare internațională; • deschiderea activității educative/extrașcolare spre implicare și responsabilizare în viața comunității; • valorificarea parteneriatelor educaționale în zona formării profesionalizate pe diferite tipuri de educație extrașcolară; • diversificarea ofertei educaționale, creșterea calității actului educațional din perspectiva descentralizării și a concurenței pe piața educației; • valorificarea conținutului, abilităților și competențelor dobândite în sistemul de învățământ formal în contexte practice, bine ancorate în realitatea cotidiană, • recunoașterea statutului educației non-formale de componentă esențială a învățării permanente; • interesul elevilor de a participa la procesul de luare a deciziilor în școală; • promovarea dialogului intercultural în vederea creșterii calității vieții comunității.
<u>Amenințări:</u>	<ul style="list-style-type: none"> • Atitudinea și demersurile pur formale sau menținute la nivelul tradițional în organizarea activităților educative școlare și extrașcolare; • promovarea unei mentalități disprețuitoare la adresa activităților educative școlare și extrașcolare; • absența unui cadru normativ-legislativ care să reglementeze și să certifice activitatea educativă școlară și extrașcolară.

Prin urmare, pentru valorificarea capacității instituțiilor de învățământ artistic extrașcolar – Școli de arte/muzică/artes plastice, se propune ameliorarea situației existente, de remediere a problemelor cu care se confruntă acestea și anume: revizuirea și aprobarea cadrului normative; includerea unui plan de îmbunătățire a managementului instituțiilor; îmbunătățirea cadrului organizatoric, funcțional; crearea condițiilor adecvate pentru desfășurarea activităților; elaborarea regulamentelor existente în dependență de necesitățile localităților; utilizarea mecanismelor și instrumentelor de relaționare și implicare participativă ale societății la dezvoltarea locală și soluționarea problemelor raionului/municipal/locale; planificarea strategică și de atragere a investițiilor; formarea continuă a cadrelor didactice din domeniul arte.

O dimensiune deosebit de importantă vizează componenta extrașcolară a instituțiilor de învățământ general cât și al instituțiilor de învățământ artistic extrașcolar, completată adesea, inclusiv prin asigurarea partenerilor cu instituții profesionale, ce asigură fortificarea educației non-formale la nivel local/

teritorial/național: Centre de Resurse pentru Copii și Tineri, Cluburi de debateri, Centre Media, Palate/Case/Cămine de Cultură, Muzeu, Cinematografe, Biblioteci, Teatre, Instituții muzicale (Săli de concerte) etc.

În Republica Moldova funcționează 17 Teatre și Instituții Muzicale, dintre care: (1 de operă și balet, 10 teatre dramatice, de comedie și muzicale, 3 teatre pentru copii și tineret, 1 Filarmonică, 1 Circ, 1 Palat Național, 5 Colective autonome). O altă dimensiune a sistemului de educație artistică nonformală vizează cele 89 de Muzeu, dintre care: (65 de istorie și etnografie, 14 comemorative, 7 de studiere a ținutului natal și 2 de studiere a artelor). Cinematografele, au suportat o minimalizare numerică și au atins cifra de 32 la număr, dintre care 15 funcționează în localitățile rurale. În ultimul deceniu în Republica Moldova au apărut zece de Studiouri de Televiziune și Radio, atât în capitală, cât și în țară (numai regionale și raionale sunt aproximativ 15 la număr; climatul cultural care pe timpuri avea nucleul în mediul rural la Casa de Cultură astăzi este generat de studiourile locale). Studiourile cinema sunt concepute și ca laborator pentru tinerii regizori de film și televiziune, axat pe ideea lansării unui nou potențial artistic în mediul audiovizualului. În jurul acestor laboratoare s-au format un nucleu de profesioniști (OWH TV Studio este „Laboratorul Video pentru Tineret”, proiect implementat cu susținerea UNICEF Moldova).

De asemenea organizarea diverselor festivaluri de film promovează educația nonformală a tinerilor. În fiecare an, la Chișinău se desfășoară festivalul Cronograf, unicul festival din Republica Moldova dedicat filmului documentar, al cărui scop este încurajarea filmelor documentare de autor. Catedra Multimedia colaborează activ cu studiourile de cinema prin desfășurarea lecțiilor practice, stagii, acordarea asistenței tehnice (camere de filmat, lumini), contribuind la realizarea efectivă a procesului de învățământ.

Furnizorii de servicii educaționale creează toate condițiile necesare dezvoltării armonioase a personalității individului, fiecare în parte având nevoie de acel mediu în care ar cunoaște plinătatea devenirii sale. Activitatea în afara clasei / extrașcolară ocupă un loc foarte important în ansamblul influențelor artistice/educative. Elevii/tinerii sunt antrenați în diverse activități, evenimente și serbări școlare, excursii, acțiuni de voluntariat, menite să contribuie la formarea unor competențe sociale și civice, culturale și artistice. În instituții s-a afirmat un sistem de activități extrașcolare, care se perfecționează în permanență, și tendința de dezvoltare a acestui sistem e orientată spre satisfacerea intereselor și opțiunilor individuale ale elevilor, spre crearea unei comunități școlare, care își cunoaște și își valorifică tradițiile, învață prin cooperare, stimulează participarea și are o imagine proprie. Activitățile artistice extrașcolare se caracterizează printr-un anumit dinamism, extins într-o serbare, într-un recital, într-o acțiune de masă etc. Spectrul activităților în cadrul educației artistice non-formale este impunător: *Activități de cercetare a istoriei și culturii localității; Deschiderea muzeului instituției; Festivități anuale „Gala promoțiilor”; Expoziții de lucrări ale meșterilor populari din localitate; Expoziții de pictură ale elevilor și plasticienilor autohtoni; Întâlniri cu iluștri oameni de cultură și artă; Spectacole muzical-coregrafice dedicate sărbătorilor calendaristice și celor tra-*

diționale; Festivaluri de cântec și dans popular; Cenacluri literar-artistice; Tabere de creații etc. Aceste acțiuni au un impact puternic asupra formării elevilor. Activitatea extrașcolară este orientată spre varietatea tematică și spre diverse forme de organizare. Dar sunt probleme, care țin de nevalorificarea sporită a potențialului aptitudinal al copiilor și tinerilor. Din cauza lipsei de spații amenajate și dotare neadecvată ale acestora, finanțării reduse și insuficiența pregătirii cadrelor didactice etc., – realizarea calitativă este adesea imposibilă.

Instituțiunile de învățământ extrașcolar, astăzi, înseamnă asigurarea garantată a accesului la infrastructura instituțiilor extrașcolare, în conformitate cu cerințele și normele europene privind accesibilitatea populației la facilități pentru practicarea activităților cultural-artistice și sportive semnificativ.

Prezentul solicită afirmarea unei personalități competitive, capabile să-și modeleze viitorul, de aceea educația artistică în lumea modernă este o dimensiune-cheie prin care se fortifică ființa umană. Astfel se impune necesitatea edificării și menținerii a unei școli moderne, democratice, activitatea căreia să se axeze pe valorificarea educației artistice în vederea progresului sociouman, o școală deschisă ce pledează pentru umanizarea și informatizarea procesului de învățământ, o școală care ar oferi subiectului educației – elevului – condițiile necesare privind valorificarea nevoilor, intereselor, aspirațiilor sale individuale, favorizând-i formarea și asigurând-i succesul.

Comunitatea de învățare ar fi mediul de formare a atitudinilor, capacităților și competențelor elevului. Participând și cooperând, demonstrând interes pentru studii, pentru propria autodezvoltare, pentru viața comunitară, elevul va trăi o continuă schimbare de comportament, acumulează experiențe prin care își racordează existența personală la dinamismul vieții sociale actuale și viitoare, în interesul propriu și al societății.

Educația artistică extrașcolară este axată pe sensibilizarea, formarea valorilor general-umane, dezvoltarea în ansamblu a personalității. Antrenarea elevilor în activitățile artistice contribuie la asimilarea culturii naționale, universale, la formarea unor capacități de înțelegere a valorilor plastice, evitând utilizarea Kitch – ului în activitatea artistică și în viața cotidiană.

Direcțiile principale ale modernizării procesului educațional sunt corelate cu dezvoltarea sistemului de învățământ în ansamblu: schimbarea radicală a paradigmei educaționale, rolul crescând al științei în societate, evoluția proceselor democratice etc., creează premise și condiții obiective de transformare a omului esențialmente din alte perspective. Toate acestea sunt corelate în primul rând, cu dinamizarea vieții sociale, care presupune existența unei personalități active, întreprinzătoare, responsabile. *Competența generală specifică ariei curriculare „Arte” este competența estetică calificată drept un ansamblu de achiziții atitudinale, comportamentale, afective, acționare care exprimă calitatea omului de a percepe și aprecia, a trăi și iubi Frumosul în concordanță cu spiritualitatea și cultura epocii în care trăiește.*

Precum arta contemporană propune astăzi spectatorului explorării din cele mai diverse cu intenții de inventivitate, expresivitate și originalitate, astfel și educația artistică este supusă unor programe de modernizare a conținutu-

rilor curriculare axată preponderent pe formarea competențelor și integrare, individualizarea integrării, caracterul aplicativ al cunoștințelor, precum și obținerea unei educații artistice de calitate.

Artaeste, în esență, cea mai profundă expresie a creativității umane. Pe cât de dificil de definit, pe atât de dificil de evaluat, având în vedere faptul că fiecare artist își alege singur regulile și parametrii de lucru, se poate spune, totuși, că *arta* este rezultatul alegerii unui mediu, a unui set de reguli pentru folosirea acestui mediu și a unui set de valori ce determină ce anume merită a fi exprimat prin acel mediu pentru a induce un sentiment, o idee, o senzație sau o trăire în modul cel mai eficient posibil pentru acel mediu. Prin modul său de manifestare, arta poate fi considerată și ca o formă de cunoaștere (cunoașterea artistică). Într-un sens larg, termenul *artă* desemnează orice activitate, care se bazează pe cunoștințe, exercițiu, percepție, imaginație și intuiție. Într-un sens mai strict, se adaugă la cele de sus lipsa de funcționalitate (practică), cunoaștere, estetică.

Britannica Online definește arta ca „îndemânare și imaginație în creația de obiecte, medii ambiante sau experiențe estetice care pot fi împărtășite” [2].

Definiția și evaluarea artei a devenit problematică mai ales de la începutul secolului 20. Richard Wollheim face distincție între trei moduri de acces: realist, unde calitatea estetică este o valoare independentă de orice punct de vedere uman; obiectivist, unde calitatea estetică este, de asemenea, o valoare absolută, dar dependentă de experiență umană generală; relativist, care calitatea estetică nu este o valoare absolută, dar depinde de, și variază cu experiența umană a diferiților indivizi [5]. Un obiect poate fi caracterizat în funcție de intenție, sau lipsa acesteia, a creatorului său, indiferent de scopul sau funcțiunea lui. De exemplu o ceașcă, care poate folosită ca un simplu recipient, poate fi considerat obiect de artă, dacă e intenționată obiect estetic. De asemenea, o pictură poate fi considerată obiect de meșteșug (deci nu obiect de artă), dacă este un produs de masă. Natura artei a fost descrisă de Richard Wollheim ca „unul din termenii cei mai eluzivi (care se eschivează) ale problemelor tradiționale de cultură umană” [9].

A fost definită ca vehicul pentru expresia sau comunicația de emoții și idei, un mijloc pentru explorarea și aprecierea elementelor formale pentru sine, și ca *mimesis* sau reprezentare [10]. L. Tolstoi a identificat arta ca un mijloc indirect de a comunica între persoane [*ibidem*]. Benedetto Croce și R.G. Collingwood au avansat ideea idealistă că arta exprimă emoții și că opera de artă, așadar, există esențialmente în mintea creatorului [11]. Teoria artei își are rădăcinile în filozofia lui Immanuel Kant și a fost dezvoltată în secolul 20 [*ibidem*]. Arta ca *mimesis* are rădăcini adânci în filozofia lui Aristotel [10]. De la Iluminism încoace sub artă se înțeleg mai ales formele așa-numitelor **arte frumoase**: De la începutul Modernismului încoace formele de expresie, tehnicile și mijloacele artei s-au lărgit semnificativ, de exemplu, cu fotografia în cazul artei plastice. Atât în cazul artei dramatice, muzicii și literaturii, dar și în arta plastică, în prezent se adaugă și așa-numitele medii noi (*new media*), precum, bunăoară „radio și televiziune, dar și video, online media și altele. Din ultimele decenii ale secolului XX, împărțirea clasică începe să-și piardă importanța. Genuri de artă ca *instalație* sau *arta*

media nu mai cunosc genurile clasice. Totodată menționăm și apariția Artelor noi (*body art, autoart, arta de instalare, 3D-grafic, pin-up, mail art*).

Finalmente, menționăm că procesul de dezvoltare a învățământului artistic extrașcolar trebuie să se axeze pe: concretizarea progresivă a idealului educațional; racordarea la cerințele reale ale vieții; asigurarea calității educației și ralierei sistemului educațional la valorile și standardele europene; valorizarea competențelor pentru viață; abordarea integrată a conținuturilor curriculare, în sensul realizării, conexiunii cu viața reală; modernizarea modelelor de formare a competențelor cultural-artistice; abordarea diferențiată, individualizată a formabililor; dezvoltarea abilității de acțiune autonom, de a folosi instrumente în manieră interactivă, a dezvolta deprinderi necesare societății cunoașterii; asigurarea reproducerii valorilor naționale reprezentative, concomitent cu deschiderea spre valorile europene și universale; reflectarea a celor patru piloni ai învățării: a învăța să știi/să cunoști, a învăța să faci, a învăța să muncești cu ceilalți, a învăța să fii, a învăța să te transformi pe tine și să schimbi societatea.

Bibliografie:

1. Activități extrașcolare în ruralul românesc. Dezvoltarea de competențe-cheie la copiii și tineri. Fundația Soros. București, Editura Universitară, 2011.
2. Britannica Online.
3. Brockhaus, ediția 21, vol. 16. Leipzig, 2006, pp. 93-94.
4. Codului educației al Republicii Moldova. In: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 2014, nr. 319-324 (634). Capitolul VII. Articolul 36 (art. 3, 15, 20, 21, 36, 37, 53, 124, 138, 143).
5. Wollheim, 1980, op. cit. Essay VI, pp. 231-239.
6. Gremalschi A. Formarea competențelor-cheie în învățământul general: Provocări și constrângeri. Studiu de politici educaționale. Chișinău, 2015.
7. Vianu T. Estetica. București, Ed. „Orizonturi”, 2010.
8. Regulamentul Școlilor de Muzică, Arte și Arte plastice (Instituții de Învățământ Artistic Complementar (extrașcolar). [citat 18.09.2020]. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/regulament_scoli_arte_2011.pdf
9. Wollheim R. Art and its objects, p. 1, 2nd edn. Cambridge University Press, 1980.
10. Levinson J. The Oxford Handbook of Aesthetics. Oxford University Press, 2003. p. 5.
11. Levinson J. The Oxford Handbook of Aesthetics. Oxford University Press, 2003. p. 16.
12. Managementul activităților extracurriculare în clasele de adolescenți. Tatiana Gribincea, Universitatea de studii Politice și Economice Europene „Constantin Stere”; Steliana Solovei, masterand Programul de master Management Educațional.
13. Mică enciclopedie de artă universală. Vasile Florea, Gheorghe Syekely. Chișinău, Ed. „Litera International”, 2005.
14. Hotărârea Guvernului Republicii Moldova privind modul de încasare a taxei pentru instruire în școlile de muzică/ arte și arte plastice, nr. 450 din 16.06.2011. [citat 17.09.2020]. Disponibil: <http://www.legis.md>

15. Oglinda lumii. O nouă istorie a artei. Julian Bell, Vellant, 2007.
16. Planurile de învățământ pentru Școlile de Muzică/ Arte/ Arte plastice (Instituții de învățământ Artistic Extrașcolar) MECC. [citată 16.09.2020]. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/planuri_iiac_2015-2016.pdf
https://mecc.gov.md/sites/default/files/planurile_2013_-_2014_aprobat.pdf
17. www.isj.sv.edu.ro
18. www.scribd.com/doc/16646130/Manualul-colar-i-formarea-competenelor-i

EDUCAȚIA NONFORMALĂ – METODE ȘI ACTIVITĂȚI

Octavian VASILACHI

cerc. șt. st.,

șef Centrul Republican de Dezvoltare a Învățământului Profesional,
Institutul de Științe ale Educației

Abstract: *This article illustrates some aspects of the development of non-formal education, and in particular the methods that can be used in the non-formal context in order to form correct representations on the articulation of formal education with non-formal education. To train the ability in the optimal use of non-formal methods, to efficiently capitalize on the educational resources and strategies of the society in its complexity.*

Metodele care se pot utiliza în context nonformal sunt variate și potrivite oricarui tip de beneficiari.

Printre caracteristicile metodelor specifice educației nonformale se numără:

- au obiective de învățare clare;
- au caracter participativ și experiențial;
- dezvoltă toate tipurile de competențe (cunoștințe, în deosebi abilități și atitudini);
- sunt active, creative și interactive;
- au caracter inovativ (nu fac parte din categoria „metode clasice”);
- au un grad de aplicabilitate mare.

Metodele de educație nonformală sunt organizate, coordonate, evaluate și analizate de către persoane cunoscute sub mai multe denumiri, în funcție de metodă (formator, animator, facilitator, lector etc.). Aceste persoane, prin intermediul fanteziei și creativității, își propun să creeze cadrul potrivit pentru *distracție, activare și exprimare liberă* a persoanelor cărora se adresează.

Principalele metode folosite în contextul educației nonformale sunt:

1. *Animația socio-educativă;*
2. *Cafeneaua publică;*
3. *Flashmob-ul;*
4. *Team-building;*
5. *Photovoce;*

6. *Teatru de improvizații și tetru forum;*
7. *Origami teatru;*
8. *Open space tehnology-OST;*
9. *Teatrul educational;*
10. *Metoda SMART.*

Animația socio-educativă este metoda ce dezvoltă capacitățile expresive, relaționale, de întrajutorare și inovație socială, educative și culturale, precum și abilitățile de comunicare interculturală atât în rândul persoanelor/individilor, cât și a grupurilor. Acest lucru este posibil prin activitățile organizate în diferite contexte, altfel spus în toate acele locuri unde este posibilă favorizarea întâlnirii între persoane sau între grupuri și dezvoltarea capacităților de implicare și participare activă la viața publică, dar și favorizarea proceselor de dezvoltare personală și autocunoaștere, integrare socială și culturală. Concluzionăm astfel că relaționarea între participanți se face prin intermediul activităților de tip social, cultural, fizic și sportive.

Pe lângă caracterul educativ, inovator și social, obiectivele de învățare generale ale animației socio-educative, indiferent de publicul asupra căruia se intervine, sunt cele de socializare, de reglare socială, de culturalizare, constientizare a identității umane și a apartenenței la Uniunea Europeană, dezvoltarea respectului pentru drepturile omului etc.

Animația socio-educativă dezvoltă, în primul rând autonomia beneficiarului, învățându-l să își controleze comportamentul, ajutându-l să gândească în avans și să acționeze pentru a atinge o acțiune planificată în timp. Totodată, participantul învață să colaboreze, să empatizeze, să facă față provocărilor din viața de zi cu zi în mod spontan și creativ și să acționeze în modul potrivit, la momentul potrivit.

Sunt valorificate mai multe categorii de jocuri de animație socio-educativă:

- Jocuri de **prezentare** – permit un prim contact și o apropiere, respectiv cunoașterea numelor participanților și ale unor caracteristici.
- Jocuri de **comunicare** – stimulează comunicarea între participanți și urmăresc crearea unui proces de comunicare poliplanic în grupul în care, de regulă, se stabilesc niște roluri fixe. Aceste jocuri tind să creeze un mediu favorabil ascultării active și comunicării verbale și totodată să stimuleze comunicarea nonverbală (expresii, gesturi, contact fizic, priviri etc.), pentru a iniția noi moduri de comunicare. Dinamica acestora este diversă, iar realizarea jocurilor în diferite momente poate aduce multe experiențe noi grupului.
- Jocuri de **cooperare** – prin intermediul lor se examinează mecanismele jocurilor competitive, creând un mediu destins și favorabil cooperării de grup, cu accent pe coordonarea mișcărilor pentru realizarea unei activități.
- Jocuri de **energizare** – determină o stare sau creează atmosferă, introduc un subiect într-un mod plăcut, dinamic și alert.
- Jocuri de **cunoaștere** – sunt destinate cunoașterii reciproce a participanților din cadrul unei activități.

- Jocuri de **afirmare și integrare în grup** – se bazează pe mecanismele de încredere în sine, atât pe cele interne (concepții, capacități), cât și pe corelația cu influențele externe (rolul în cadrul grupului, cerințele față de alte persoane). Scopul acestui joc este să valorifice calitățile pozitive ale persoanelor și ale grupului, pentru a favoriza o ambianță în care toți să se simtă parte a unui întreg; afirmarea în condiții de egalitate este baza comunicării libere și a lucrului în comun.

Cafeneaua publică este o metodă de dialog activ, schimb de informații și găsire de soluții creative de acțiune. În general, această metodă se folosește atunci când dorești să supui unei dezbateri relaxante un anumit subiect, permițând totodată o interacțiune mare și relații apropiate între participanți. Este și o metodă foarte bună de consultare și participare la luarea deciziilor.

La astfel de activități numărul celor invitați poate să fie oricât de mare (au fost organizate cafenele cu participarea a 1000 de persoane), dar nu mai mic de 12.

Activitatea se organizează într-un spațiu cât mai asemănător unei cafenele, sau chiar într-o cafenea. Atmosfera relaxată a unei cafenele stimulează gândirea liberă și creatoare, implicarea în dialog a tuturor participanților, chiar și a celor mai timizi. De asemenea, participanții au oportunitatea de a cunoaște oameni, de a interacționa și face schimb de experiență în domenii care îi interesează, de a-și exercita vorbitul în public și capacitatea de sinteză. Participanții la cafenea sunt așezați la mese de câte 4-5 persoane, la fiecare masă dezbătându-se un aspect al problemei în discuție și, evident, servindu-se cafea, fursecuri și răcoritoare. Este indicată crearea unei ambianțe caldă și primitoare, alegerea unui spațiu cu lumină naturală, cu scaune confortabile și muzică pe fundal.

Pe parcurs subiectele de discuție de la fiecare masă rămân aceleași pe toată durata cafenelei. La fiecare masă unul dintre participanți este „gazda” mesei. După o primă rundă de 20-30 de minute, participanții se mută la alte mese, unde vor dezbate subiectele meselor respective, în timp ce gazdele rămân la mesele inițiale pe toată durata cafenelei. Gazda introduce noii veniți în conversație și are grijă ca dialogul să se desfășoare în mod logic și constructiv. Numărul de runde depinde de mărimea grupului, dar astfel încât întregul proces să nu dureze mai mult de 3-4 ore. În final se poate organiza o sesiune de dezbateri cu întregul grup pentru a împărtăși concluziile și a ajunge la un plan de acțiune comun.

Tema cafenelei și subiectele de discuție reiese din scopul pentru care se dorește organizarea dezbaterilor. Important este ca tema cafenelei să fie foarte clară atât pentru organizatori, cât și pentru participanți.

Subiectele de conversație pentru fiecare masă sunt aspecte care se desprind din tema cafenelei. Ele pot fi formulate și sub formă de întrebări. Acestea trebuie să stimuleze creativitatea, să fie semnificative, să fie simple și clare, provocatoare și să invite la reflecție.

Pașii următori cafenelei sunt generați de scopul pe care l-a avut organizarea dezbaterii. De exemplu, dacă scopul a fost identificarea celor mai bune soluții pentru sporirea atractivității școlilor și învățământului profesional tehnic pentru tineri – atunci ideile exprimate trebuie transformate în proiecte concrete și în măsuri propuse autorităților responsabile.

Cafeneaua reprezintă o metodă de dialog activ, schimb de informații și găsi-
sire de soluții creative de acțiune. În general, cafeneaua publică se folosește
atunci când dorești să supui unei dezbateri relaxante un anumit subiect, permi-
tând totodată o interacțiune mare și relații apropiate între participanți. Este și o
metodă foarte bună de consultare și participare la luarea deciziilor.

Flashmob-ul, metodă ce presupune adunarea unui grup de oameni, într-un loc public, participanții realizând o acțiune neobișnuită pentru o perioadă scurtă de timp. Este o „prezentare” pentru spectatori accidentali, cu scopul de a trezi sentimente de interes, curiozitate cu privire la un anumit subiect, o modalitate de a exprima și de a transmite un mesaj către societate, un mesaj care, poate, altfel nu ar fi ajuns la grupul țintă și/sau la publicul larg. Acesta este un instrument social de participare, implicare, luare de atitudine.

Scopul unui flashmob este utilizat cel mai des ca modalitate de advocacy, atunci când se dorește evidențierea unei probleme cu care se confruntă un anumit grup de oameni sau chiar întreaga comunitate. De asemenea, se utilizează cu scopul de a milita pentru ceva sau a promova ceva. Persoanele care participă la acțiune își dezvoltă spiritul de echipă, spontaneitatea, seriozitatea, capacitățile de planificare. Acțiunea este binevolă, transparentă și participanții nu oferă și nu primesc bani pentru participare, aceasta fiind o activitate voluntară. Printre motivele care îi determină pe oameni să ia parte la o astfel de activitate este și dorința de a se simți independenți de stereotipuri de comportament, pentru a testa capacitățile proprii în efectuarea de acțiuni spontane în locuri publice, pentru a avea senzația de apartenență la o acțiune comună, de a experimenta noi senzații emoționale.

Este greu de a efectua o statistică a numărului persoanelor implicate în astfel de activități, însă având în vedere popularitatea crescută a acestei metode se poate vorbi de un număr de sute de mii de oameni care au fost implicați cel puțin o dată într-un flashmob.

Lucrul în echipă este întotdeauna formula succesului – fie că vorbim de sportul de echipă, politică sau afaceri. Cu cât lucrul în echipă este mai eficient, membrii echipei comunicând deschis între ei și având încredere în judecata și abilitățile colegilor, cu atât este mai mare succesul proiectului comun și mai intens sentimentul de împlinire la nivel de echipă.

Prezintă interes metoda *Team building* – consolidarea legăturilor în sânul echipei și descoperirea geniului colectiv al acesteia.

Vă prezentăm patru tipuri principale de programe de *team building* care s-au dovedit de succes, contribuind la creșterea performanțelor unei echipe:

- *Team building*-ul bazat pe aventura sportivă funcționează cel mai bine în cazul unei echipe tinere. *Team building*ul axat pe activități constă, de obicei, în exerciții desfășurate în aer liber care cuprinde o serie de provocări (rafting, alpinism, orientare în spațiu, speologie, tabere de supraviețuire etc.). Acest tip de activități se adresează unor nevoi specifice de dezvoltare ale echipelor, cum ar fi rezolvarea de probleme, asumarea de riscuri, consolidarea încrederii reciproce și depășirea paradigmatelor. Ideea unui astfel de *team building* nu este doar distracția, socializarea și dobândirea de noi abilități;

- *Team building*-ul axat pe dezvoltarea de noi competențe s-a dovedit de mare succes în creșterea nivelului de performanță al echipelor. Un asemenea *team building* facilitează comunicarea sinceră, punerea în discuție a problemelor curente care afectează echipa și ajută în elaborarea de noi modalități de abordare a acestor probleme. *Team building*-ul bazat pe învățare duce la autocunoaștere și încurajează asumarea angajamentului de a schimba status quo-ul echipei. În *team building*-ul axat pe dezvoltarea de noi abilități, membrii echipei participă la ateliere în cadrul cărora învață și exersează un set de competențe specifice, cum ar fi gestionarea conflictelor, medierea, capacitatea de a ajunge la un consens sau acordarea și primirea de feedback constructive etc.
- Un alt program de *team building* – evaluarea personalității. În cadrul unui astfel de *team building*, membrii echipei răspund la un test psihometric, de tipul chestionarului Myers-Briggs, din care pot afla lucruri noi despre propria lor personalitate, precum și despre personalitatea colegilor. *Team building*-ul axat pe evaluarea personalității este un instrument de dezvoltare eficient, care îi ajută pe membrii echipei să dobândească o mai bună înțelegere de sine, să devină conștienți de diferențele dintre ei și să-și adapteze comportamentul în funcție de cel al coechipierilor.
- *Team building* prin rezolvarea de probleme: membrii echipei se reunesc pentru a identifica și rezolva o provocare majoră cu care se confruntă în prezent echipa. Un astfel de *team building* presupune ședințe de brainstorming care aduc la lumină barierele din calea succesului echipei. După ce simptomele au fost scoase la iveală, echipa continuă procesul cu examinarea a cauzelor posibile, până când se ajunge la cauzele profunde ale problemei. La această etapă, membrii echipei sunt capabili să dezvolte un plan de acțiune concret pentru a rezolva problema. *Team building*-ul axat pe rezolvarea de probleme este deosebit de benefic în eliminarea stresului și a emoțiilor negative față de mediul de lucru. Acest *team building* oferă un bun prilej de revărsare a frustrărilor și un pas înainte spre acțiune.

Următoarea metodă – **PhotoVoice** care are ca scop transmiterea unui mesaj puternic prin prezentarea de „fotografii vii”. Această metodă este foarte flexibilă și poate fi adaptată pentru diverse situații (evaluarea nevoilor comunității, realizarea unei hărți a problemelor, evaluarea unor programe publice etc.), diferite grupuri și domenii de activitate diverificate.

PhotoVoice încearcă să aducă schimbări sociale pozitive în comunități prin intermediul unor instrumente prin care participanții să își poată susține și îmbunătăți calitatea vieții. Imaginile utilizate, precum și cuvintele asociate acestora sunt expuse local, național și internațional prin diverse mijloace: expoziție de fotografie, trimitere de cărți poștale, mass-media, expoziții online.

Esențial într-un proces PhotoVoice este tocmai procesul, identificarea problemelor, stabilirea cauzelor acestor probleme, discuțiile și găsirea unor soluții, dobândirea puterii și apoi crearea unui mesaj vizual puternic.

Photovoice nu este o metodă care se adresează fotografiilor profesioniști. Esența photovoice-ului este explorarea subiectului de către cei direct afectați, nu de către o persoană externă. Deși calitatea fotografiei este un lucru dorit, aceasta trebuie obținută învățându-i pe membrii comunității să facă poze, nu prin realizarea fotografiilor de către un fotograf profesionist. Photovoice este o metodă care cere ca grupul de participanți să se întâlnească și să discute pe marginea fotografiilor. Deși atât pozele, cât și povestea sunt personale, din discuțiile generate în jurul lor se naște ocazia de a reflecta asupra subiectului și se formează mesajul comun al acelei comunități.

Metodă **teatru de improvizație** este axată pe abilitatea de a crea, de a cânta, juca, dansa sau vorbi, ca reacție spontană la ceea ce se întâmplă în jur sau la propriile gânduri sau sentimente.

Capacitatea de a improviza poate fi folosită pentru a facilita diverse forme de comunicare sau manifestare în domenii diferite, de la muzică la afaceri, invenții tehnologice, psihologie, teatru, sport sau marketing.

Teatrul de improvizație este o formă de teatru în care se folosesc tehnici de improvizație teatrală pentru a crea dialoguri, scene, cântece sau povestiri. De cele mai multe ori publicul propune unde să se desfășoare aceste scene, teme sau titluri pentru discursuri și povestiri sau versuri care să fie integrate în cântece. Teatrul de improvizație presupune de multe ori o relație interactivă cu publicul. Trupele de improvizație solicită frecvent sugestii din partea publicului, ca o sursă de inspirație.

Deși de cele mai multe ori spectacolele de improvizație sunt de natură comică, există și alte forme, cum ar fi „*play back theater*” sau „teatrul oprimaților” (teatru forum, folosit mai mult ca o formă de schimbare a realității sociale), psihodrama etc.

Metoda **Teatru Forum** poate fi folosită în diferite contexte de educație non-formală dând șansa participanților să învețe din experiența directă. Este o metodă care se bazează pe învățarea prin experiență. Poate fi utilizată în comunități de toate tipurile în care există persoane care sunt în risc de excludere socială, în care se întâlnesc situații de discriminare ale anumitor categorii de oameni, în orice contexte în care vedem oameni care susțin stereotipurile și prejudecățile, în care intoleranța și mila sunt sentimente care provoacă suferința (astfel putem vorbi de instituții de învățământ, familie, instituții publice, stradă, cartier, comunități de romi, penitenciare etc.). De asemenea, metoda poate fi folosită acolo unde observăm: indiferența, lipsa de interes în problemele celorlalți și ale comunității în general, neimplicare și pasivitate, agresivitate și intoleranță.

Astfel, Teatru Forum se pune în scenă în spații publice și în fața persoanelor care se confruntă cu problema pusă în scenă, pentru a crea un context de învățare pentru publicul larg (copii, tineri, adulți și bătrâni). Tematica abordată poate fi foarte diversă deoarece piesa preia scene din realitatea publicului spectator.

Origami teatru este o altă metodă educativă nonformală ce îmbină arta orientală a plierii hârtiei origami cu teatrul de animație. Interferența acestor două arte pe teritoriul educației împletește respectul față de reguli, specific artelor

marțiale adus de origami, cu dinamica cu care orice formă de teatru stimulează inteligența emoțională. Ea este o metodă nonformală prin care participanții de orice vârstă devin mai răbdători, se concentrează mai bine, câștigând mai multă încredere în forțele proprii, dar și devenind mai fluenți și mai responsabili în comunicarea emoțiilor și ideilor proprii.

Prin metoda origami teatru se învață cum se pliază un pătrat de hârtie pentru a obține diverse forme, se învață să se elaboreze povești folosind figurinele pliate, se cultivă răbdarea și atenția la detalii și mai ales se învață să se comunice creativ și metaforic emoții și idei simple sau complexe.

Metoda se pliază pe grupuri de orice vârstă și se poate aplica grupurilor din orice colț al lumii. Ea are o funcție educativă, dar în egală măsură una terapeutică (printre altele, se pot dezvolta activități de animație clinică pentru copii) și alta estetică (se pot face filme, spectacole de teatru, expoziții).

În cadrul acestei metode întâlnim trei etape: origami poveste, origami joc și origami teatru. Fiecare etapă poate fi implementată separat însă împreună creează un proces de învățare în cadrul căruia participanții își dezvoltă creativitatea, toleranța, atenția.

O metodă devenită actuală în condițiile dezvoltării tehnologice și a schimbărilor sociumului – **Open Space Technology-OST**, a fost "creată" în anii '80 a secolului trecut de către consultantul organizațional Harrison Owen, cel care a descoperit că persoanele care veneau la conferințele organizate de el erau mai interesate de pauzele de cafea decât de prezentările formale din cadrul plenarelor. Având acest aspect în vedere plus experiența sa de viață, Owen a creat o modalitate total nouă de a organiza și desfășura o conferință.

Conferința open space nu are lectori stabiliți sau program predefinit de ateliere de lucru și nici discuții panel. În schimb, participanții care se regăsesc într-un cerc mare descoperă în prima oră de discuții în ce fel își vor crea singuri conferința. Înainte să-și dea seama ei însși devin unii altora profesori și lideri.

Metoda de *open space*, așa cum și Owen spunea, este în sine mai organizată decât orice comitet de organizare. Este în același timp haotică, productivă și distractivă. Nimeni nu controlează nimic. Principiul de baza al metodei este acela ca oricine vine într-o conferință open space trebuie să fie pasionat de subiectul propus și este dispus să producă lucruri din această pasiune.

Vorbitul în public („*public speaking*”) este procesul de a vorbi în fața unui grup de oameni într-un mod structurat, cu scopul de a informa, influența sau întreține ascultătorii. Ca orice altă formă de comunicare, vorbitul în public are câteva elemente de bază, care se pot rezuma în câteva întrebări: „*Cine ce spune?*”, „*Cui îi spune?*”, „*Ce mijloace folosește?*”, „*Ce efecte are?*”.

Teatrul educațional este metoda ce face parte din categoria metodelor de simulare. Ca tip specific de simulare, învățarea prin dramatizare se bazează pe utilizarea mijloacelor și procedeele artei dramatice. Teatrul educațional presupune dramatizarea unor evenimente actuale, realiste și reprezentative care se derulează atât în școală, cât și în afara acesteia și se îmbină cu alte metode active și formative: jocul de rol, tehnicile creative (brainstorming, brainwriting, sinectica, scamper etc.), tehnici de comunicare.

Printre obiectivele de învățare ale acestei metode se numără stimularea creativității tinerilor pentru elaborarea unui scenariu original, care să redea fațetele școlii actuale, dezvoltarea spiritului de echipă și de colaborare pentru distribuirea eficientă a rolurilor, formarea abilităților de interpretare corectă a rolurilor din piesă.

Metoda are impact direct asupra participanților, ca urmare a implicării responsabile și active în derularea scenariului, a creșterii motivației și a dorinței de a lucra în echipă, cât și un impact indirect, observabil prin efectele determinate la nivelul comunității apropiate, prin stimularea prietenilor de a participa la activitățile nonformale, prin susținerea de către colegii, prin dezbaterăa temei interpretate în piesă, prin evaluarea scenariului și a modului de interpretare a rolurilor.

Menționăm și metoda **SMART** de Politici Publice ce reprezintă o combinație de participare online și offline, ce are ca scop implicarea cetățenilor în furnizarea de soluții valoroase, fezabile și sustenabile la problemele de interes public. Participarea se realizează interactiv, pe platformele de democrație participativă.

Metoda le permite tinerilor să semnaleze orice fel de problemă de interes public la care doresc să se găsească o soluție și care ulterior să fie pusă în practică de către autorități și să propună soluții la problemele deja postate pe platformă și la care se caută soluții.

Metodele de învățare de tip nonformal se centrează foarte mult pe implicarea tuturor stilurilor de învățare (activ, reflexiv, teoretic și pragmatic), permițând participanților să își folosească toate simțurile, ceea ce duce la experiențe cu totul noi care le creează o stare de împlinire. Pentru a obține astfel de rezultate, metodele (re) creează un mediu care devine în același timp stimulat și relaxant.

Acest mediu este foarte important pentru a implica participanții în mod (inter)activ și participativ, în care aceștia devin „stăpâni” propriului proces de învățare. Cadrul este în același timp și unul puternic colaborativ în care fiecare contribuie cu experiența personală pentru a crea o comunitate sau o rețea de învățare adaptată la un anumit context prin experimentare, reflecție, evaluare și re-adaptare. Un context din care fiecare poate să „fure” câte un pic pentru a-și completa experiența de viață și a-l ajuta să înțeleagă mai bine cum poate să transfere competențele acumulate în viața sa reală.

În concluzie afirmăm că acțiunile din cadrul educației formale (oficiale) sunt elaborate pe niveluri și trepte de studii (școli, universități, centre de perfecționare etc.) și se desfășoară în cadrul unui proces de instruire realizat cu maximum de rigurozitate în timp și spațiu (plan, programe, manuale, cursuri, materiale de învățare etc.), în vederea formării personalității umane. Educația informală evoluează în câmpul psihosocial, preluând direct sau indirect influențele cu efecte pedagogice rezultate din contextul situațiilor și al activităților cotidiene. Deseori, aceste influențe sunt receptate de către individ inconștient. Se consideră că cele mai semnificative mesaje informaționale sunt recepțate prin mijloacele mass-media. Educația nonformală este denumită adesea „școală paralelă”, pentru că activitățile educaționale sunt mai puțin formale

sau chiar neformale, dar au efecte formative. Fiind flexibile, corespund intereselor variate și individuale ale elevilor. Educația nonformală poate deveni o modalitate eficientă de formare pentru indivizii ce au șanse mai mici de acces la școlarizarea ordinară: păturile social vulnerabile, locuitorii zonelor restrânse, analfabeții, persoanele cu nevoi speciale. Este o formă facultativă de antrenament intelectual, care menține interesul participanților printr-o metodologie atractivă. Educația nonformală este considerată a fi complementară educației formale, atât sub aspectul de conținut, cât și ca forme și modalități de realizare.

Metodele și tehnicile de educație nonformală contribuie la abilitatea elevilor/beneficiarilor în a-și organiza propriul proces de învățare, valorificând diverse tipuri de resurse, la cunoașterea și abilitarea în utilizarea tehnicilor de comunicare eficientă, la abilitarea elevilor/beneficiarilor pentru a-și valorifica experiența personală în construirea unor atitudini deschise și responsabile. Aceste competențe pot fi dobândite prin identificarea modelului de învățare experiențială, prin dezvoltarea unei atitudini deschise față de experiențial ca model de învățare, prin exemplificarea modelului învățării experiențiale prin propuneri de activități caracteristice activităților nonformale, prin identificarea unor modalități diverse de comunicare, prin însușirea unor tehnici de comunicare eficientă (de mediere a situațiilor de criză, de ascultare activă), prin operaționalizarea elementelor verbal/nonverbal ca și componente esențiale în activitatea unui grup, prin dezvoltarea abilităților de identificare, analiză și valorificare a resurselor informaționale cu care venim în contact, prin identificarea unor modalități de reacție multiple în fața unor situații dificile, prin dezvoltarea unor capacități de a face față în mod constructiv în fața unor evenimente neprevăzute/dificile.

Bibliografie:

1. Catalogul programului de perfecționare profesională a celor angajați în sistemul școlar în anul 2002/2003, Belgrad, 2002, Ministerul Educației și Sportului al Republicii Serbia.
2. Codul Educației al Republicii Moldova: Nr. 152 din 17.07.2014, cu modificările și completările ulterioare. In: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 2014, Nr. 319-324 (634), Titlul VII, art. 123-127.
3. Council of Europe – Committee of Ministers – Recommendation of the Committee of Ministers to member states on promotion and recognition of Non-Formal education/learning of young people, on 30 April 2003.
4. Council of Europe, Directorate of Youth and Sport: Study on the links between formal and non-formal education, Strasbourg, March 2003.
5. European Commission, Directorate – General for Education and Culture: Common European principles for validation of Non-Formal and Informal Learning, 8 May 2003.
6. European Steering Committee for Youth (CDEJ), 30th meeting, Strasbourg, 18 and 20 February 2003.
7. Hotărârea Guvernului R.M. nr. 193 din 24.03.2017 pentru aprobarea Regulamentului cu privire la formarea continuă a adulților.

8. Hotărârea Guvernului R.M. nr. 201 din 28.02.2018 cu privire la organizarea și funcționarea Agenției Naționale de Asigurare a Calității în Educație și Cercetare.
9. Hotărârea Guvernului R.M. nr. 616 din 18.05.2016 pentru aprobarea Metodologiei de evaluare externă a calității în vederea autorizării de funcționare provizorie și acreditării programelor de studii și a instituțiilor de învățământ profesional tehnic, superior și de formare continuă și a Regulamentului de calcul al taxelor la serviciile prestate în cadrul evaluării externe a calității programelor de studii și a instituțiilor de învățământ profesional tehnic, superior și de formare continuă.
10. Ordinul MECC nr. 70 din 25.01.2019 „Cu privire la aprobarea Metodologiei de elaborare a programelor și curriculum-ului din cadrul învățării pe tot parcursul vieții”.
11. Report of Committee on Culture and Education: Non-Formal Education, 15 December 1999.
12. Report of working group on Non-Formal Education: The present debate on recognition and quality standards at european level, 2001.

PARTICULARITĂȚILE EDUCAȚIEI NONFORMALE A ELEVILOR ȘI TINERILOR

Vasile ANDRIEȘ

dr., lector univ.,

Institutul de Științe ale Educației

Abstract: *This article highlights the specific characteristics of non-formal education, areas of action, the criteria needed to ensure the quality of non-formal education, social and personal skills developed as a result of non-formal education, educational tools specific to non-formal education. Increased attention is drawn to the theoretical approaches of some researchers in the field, emerging from the triad: formal, non-formal and informal education.*

Termenul modern de educație trebuie să întrunească trei criterii:

- autodeterminarea;
- participarea la dezvoltarea socială;
- asumarea responsabilității individuale.

Procesul de formare, educație și îngrijire este acum asigurat prin conjugarea eforturilor familiei, asociațiilor și școlii. Un concept modern mai vast al educației ia în considerare relațiile dintre educația în familie, structurile asociative, instruirea școlară și învățarea în timpul liber.

Potrivit conceptelor moderne, misiunea școlii nu se limitează doar la transmiterea cunoștințelor, dar acoperă următoarele dimensiuni: instruire, socializare și calificare. Mediul extrașcolar promovează în mod evident procesele educaționale (observarea, imitația, explorarea ...). Activitățile de educație non-

formală și informală în domeniul tineretului sunt complementare sistemului de educație formală, evidențiindu-se printr-o abordare participativă, fiind centrate pe cursant, realizate în mod voluntar, corelate cu aspirațiile și domeniile de interes ale tinerilor.

Copiii și tinerii sunt din firea lor curioși și vor să învețe din proprie inițiativă. În prezent, se operează cu conceptul de „**copil și tânăr competent**”, fiind unul fundamental pentru educația nonformală. Copiii și tinerii sunt astfel considerați partenerii sociali competenți ai adulților, iar maturii manifestă încredere în ceea ce privește responsabilitatea și autodeterminarea lor. Scopul lucrului cu copiii și tinerii constă în stimularea experiențelor educaționale, respectând interesele elevilor. Mai mult chiar, în cadrul învățării nonformale, copii și tinerii trebuie stimulați în formularea propriilor interese și interacționarea cu mediul social prin activități comunicaționale și de cooperare.

Procesul de educație nonformală este organizat în cadrul centrelor de creație sau de îngrijire a copiilor, organizațiilor de tineret, cluburilor de interese, etc., unde **se desfășoară activități pedagogice planificate**. Astfel, acest tip de educație este marcat de propriile metode, abordări și câmp de acțiune. Poate avea loc în diferite contexte și în diferite tipuri de activități, interacționând și completând educația formală și contribuind la învățarea pe tot parcursul vieții.

Caracteristicile specifice ale educației nonformale pot fi rezumate la următoarele:

- **Învățarea prin practică (Learning by doing).** Un exemplu concret ar fi asumarea responsabilității, care nu poate fi învățată teoretic sau transmisă de către profesor. Educația nonformală este astfel marcată de o gamă vastă de activități și forme de lucru.
- **Instruirea orientată spre acțiune.** În cadrul educației nonformale, procesul este în prim-plan. Studiile nu sunt confirmate de o diplomă și nu se axează pe un curriculum detaliat. Există o abordare individualizată a procesului didactic (fără un orar definit și calificative), orientată spre dobândirea și dezvoltarea competențelor.
- **Învățarea prin cooperare.** Educația nonformală se bazează pe metode active de cooperare și procesele dinamice din cadrul grupului, membrii căruia învață atât de la instructor, cât și unii de la alții.
- **Deschiderea.** Educația nonformală se adaptează sistematic la noile metode de predare, precum și probleme societale. Își reevaluează în mod constant propriile concepte, diversificându-le în practică.
- **Centrarea pe cursant.** În cadrul educației nonformale, metodele și obiectivele sunt adaptate la nevoile și interesele elevilor. Subiectele și prioritățile studiate nu sunt strict planificate și pot fi modificate în funcție de situația sau circumstanțele existente.
- **Voluntariat.** Participarea copilului la ofertele structurilor asociative nu este o cerință impusă de lege. Copii împreună cu părinții decid dacă doresc sau nu să profite de ofertă.

Domeniile de acțiune:

Prioritatea de bază a educației nonformale este dezvoltarea competențelor

	Context școlare (școli, colegii, universități)	Context extrașcolare (case și centre de creație, biblioteci, centre de îngrijire, organizații de tineret și structuri asociative...)	Context privat (familie, prieteni, hobby...)
Activități formalizate	<ul style="list-style-type: none"> - Lecții/Cursuri; - Formări profesionale; - Activități extracurriculare 	<ul style="list-style-type: none"> - Dezvoltare personală; - Formări în domeniul copiii și tineret (<i>leadership, moderators formare profesională</i>); - Serviciul de voluntariat; - Școli de arte; - Cluburi sportive; - Tabere de vară. 	
Activități semi-formalizate	<ul style="list-style-type: none"> - Activități în cadrul proiectelor școlare (<i>consiliul elevilor, ateliere, spartachiade</i> etc.); - Activități sociale și comunitare în mediul școlar (<i>târguri de caritate, acțiuni ecologice, activități de voluntariat</i> etc.); - Excursii. 	<ul style="list-style-type: none"> - Activități în cadrul proiectelor gestionate de structurile asociative pentru copiii și tineret; - Angajarea în cadrul unei organizații de tineret; - Vizitarea muzeelor, teatrelor, centrelor de agrement. 	<ul style="list-style-type: none"> - Colaborarea școlii cu familia; - Muze; - Concerte; - Excursii.
Activități neformalizate	<ul style="list-style-type: none"> - Contacte cu colegii și prietenii în școală; - Trailul în căminul universitar sau liceal; - Jocuri în timpul pauzei; - Contacte informale dintre profesori și elevi. 	<ul style="list-style-type: none"> - Contacte cu colegii și prietenii în cadrul structurilor asociative; - Trailul comun în tabăra de vacanță. 	<ul style="list-style-type: none"> - Comunicarea cu părinții și bunicii; - Jocuri; - Rețele de socializare.

*Notă: • Educație formală • Educație nonformală • Educație informală

Sursa: L'éducation non formelle dans le domaine de l'enfance et de la jeunesse. Apprendre en contexte extrascolaire, <https://www.enfancejeunesse.lu/wp-content/uploads/2018/06/L%C3%A9ducation-non-formelle-dans-le-domaine-de-lenfance-et-de-la-jeunesse.pdf>

sociale și personale, precum și stimularea participării la procesele sociale și politice. Deși există o varietate de metode aplicate, domeniile de implicare pot fi rezumate la următoarele:

- ✓ **Emoții și relații sociale.** Cuvinte-cheie: emoții și interacțiuni, sexualitate, cultura conflictuală constructivă.
- ✓ **Dezvoltare fizică și sănătate corporală.** Cuvinte cheie: mișcare, joc și sport, sănătate și bunăstare, practici alimentare, protecție sanitară.
- ✓ **Limbă, comunicare, mass-media.** Cuvinte cheie: competențe lingvistice, plurilingvism, comunicare interpersonală, tehnologii informaționale și digitale, educație mediatică.
- ✓ **Creativitate, artă și estetică.** Cuvinte cheie: creație vizuală și plastică, muzică, dans, jocuri de rol, teatru, film, fotografie, graffiti, literatură, educație culturală, culturi ale tineretului.
- ✓ **Științe ale naturii, mediu, tehnică.** Cuvinte cheie: natură, ecologie, dezvoltare durabilă, experimentare, cunoștințe tehnologice.
- ✓ **Valori, participare și democrație.** Cuvinte cheie: valori și norme, drepturile copilului, participare, responsabilitate, educație democratică, competențe de comunicare interculturală, diversitate culturală [8].

În vederea asigurării calității oferite de educația nonformală, este necesară respectarea următoarelor criterii:

- ✓ **Pregătirea și formarea continuă a personalului.** Există o serie de standarde educaționale generale aplicate formatorilor. În mod obligatoriu, aceștia trebuie să participe sistematic la sesiuni de formare continuă.
- ✓ **Conceptualizarea structurilor.** Activitatea didactică a structurilor asociative se desfășoară conform unui cadru național de referință.
- ✓ **Autoevaluarea.** Structurile își evaluează propria practică didactică, dezvoltând în mod constant ofertele de activități.
- ✓ **Evaluarea externă.** Activitatea educațională a structurilor este supusă controlului experților externi, oferind sugestii de îmbunătățire.
- ✓ **Spportul științific.** Este practică evaluarea suplimentară a procesului de asigurare a calității educației și de către institutele științifice, analizând elementele specifice de lucru cu copiii și tinerii.

Instituțiile din domeniul ENF acordă atenție sporită dezvoltării „competențelor sociale și personale precum și promovării și consolidării implicării în procese politice și societale”. Modelele nonformale pot servi și ca punct de comunicare între familie, școală și lumea copiilor și tinerilor. De asemenea, le oferă copiilor și tinerilor spațiul de dobândire și aprofundare a abilităților lingvistice individuale [1].

Competențele dobândite de copii și tineri sunt următoarele: competență individuală, competență socială, competență tehnică și competență metodologică. Aceste patru tipuri de abilități sunt interdependente și strâns legate între ele.

Competențele individuale se bazează pe încrederea în sine, spiritul de inițiativă și imaginea pozitivă de sine. Reies din dorința de a-și aprofunda și dezvolta talentul și potențialul. Copii și tinerii dotați cu nivel înalt de competență individuală sunt siguri de abilitățile sale și pot evalua în mod realist provocări-

le cu care se confruntă. Alte competențe individuale ar fi inițiativa de a stabili contacte, responsabilitate și strategii de rezolvare a problemelor.

Competența socială include capacitatea de a judeca și a acționa în diverse situații sociale. Se bazează pe capacitatea și disponibilitatea de a merge în întâmpinarea altor oameni într-o manieră empatică și responsabilă. Comportamentul copiilor și tinerilor socialmente competenți se bazează pe relații și valori. Ei demonstrează, capacitatea cooperare și comunicare, capacitate de lucru în echipă și gestionare a conflictelor, precum și înțelegerea conceptelor de democrație și interculturalitate.

Aceste abilități se bazează pe capacitatea de a se conforma în mod constructiv regulilor și standardelor existente.

Prin competența tehnică se înțelege capacitatea de a judeca și acționa în diferite sfere de activitate. Această abilitate se bazează pe asimilarea termenilor și conceptelor relevante care pot fi refolosite în mod independent și aprofundat. Copii și tineri cu dotați cu competențe tehnice manipulează activ diverse materiale, împrumutând variate forme de experimentare și explorare. Cu cât competența tehnică crește, cu atât mai mult copiii și tinerii sunt capabili să dezvolte strategii, inclusiv creativ – pentru a rezolva probleme și a lua decizii.

Competența metodologică este strâns legată de competența tehnică și poate fi asimilată prin intermediul unui conținut concret. În general, competențele metodologice includ capacitatea de rezolvare a problemelor, capacitatea de reflecție, gândirea în rețea și în special abilități referitoare la metodele de învățare. Ele se bazează pe reflecția asupra conținutului și propriului proces de învățare. Individul devine astfel conștient de faptul că „el învață, ce învață și cum învață” [2].

Evident că aceste competențe pot fi dezvoltate doar prin intermediul instrumentelor educaționale. Miguel Angel Garcia Lopez definește termenului **instrument educațional** ca *mecanismul care contribuie la transformarea în practică a obiectivelor educaționale, prin implicarea tuturor participanților la procesul de învățare. Un instrument educațional ar trebui să fie „autonom”. Aceasta înseamnă că procesul de învățare trebuie să fie unul scurt, dar complet, conținând propria tematică, tehnici, grup țintă, materiale, durată, evaluare, metode de aplicare ... Poate fi un exercițiu de simulare, un atelier de creație, un joc de rol, o activitate în aer liber etc.* [7].

Astfel, procesul de joacă poate fi o sursă esențială de acumulare a experienței pentru toate vârstele, la toate nivelurile de dezvoltare a personalității. Jocul este o formă de învățare fundamentală, fiind activă, bogată în descoperiri și structurată, generând noi performanțe. Capacitatea de a juca este înnăscută în fiecare ființă umană, oferind sentimentul de plăcere. Le permite copiilor înțelegerea mediului inconjurător, descoperind lucruri noi. Jocul de rol, le permite copiilor dobândirea și structurarea independentă a cunoștințelor. Jocurile de rol le permit utilizarea, testarea și exersarea limbilor în funcție de situația și persoana respectivă. Pentru tineri, a juca înseamnă a te poziționa în raport cu ceilalți, a încerca roluri diferite și angajarea în activități experimentale. Jocul le permite să testeze viața adultă într-un mod distractiv, învățând din propriile experiențe.

S. Gasse examinează conceptele de educație formală, nonformală și informală prin intermediul celor patru criterii majore:

- existența unei instituții naționale (sistemul școlar și universitar);
- existența structurilor organizate (școlare sau altele: ONG-uri, asociații extrașcolare, sănătate, populare, profesionale etc.);
- identificarea unui anumit public țintă (grup de vârstă, populație specifică);
- obiectivul educației cu o intenționalitate lizibilă (cunoștințe preconizate, program, recunoașterea învățării anterioare) [5].

Educația nonformală ar avea următoarele caracteristici:

- voluntară;
- accesibilă tuturor (în mod ideal);
- un proces educațional organizat;
- participativă;
- centrată pe cursant;
- bazată atât pe învățarea individuală, cât și pe cea de grup, ca parte a unei abordări colective;
- cuprinzătoare și orientată spre proces;
- bazată pe experiență și acțiune;
- vizează dobândirea de abilități de pregătire pentru viață și cetățenie activă;
- axată pe interesele și necesitățile participanților [9].

Th. Ardouin conceptualizează educația nonformală ce pe o „inginerie a dezvoltării”, conținând următoarele elemente-cheie: definirea obiectivelor și schițarea unor finalități, axarea pe cursant și interesele sale, estimarea mediului și actorilor, abordarea interactivă și continuă, interacțiunea cu spectrul politic, organizare și funcționalitate, deschidere socială și culturală [3].

Educația nonformală are un sens profund doar atunci când satisface o cerere socială (dinamică ascendentă), fiind axată și pe o dinamică politică (dinamică descendentă), ambele interacționând cu o a treia axă ce constă din două orientări: dezvoltarea colectivă și dezvoltarea individuală.

Fiind un model specific de formare, educația nonformală ar trebui să articuleze patru aspecte fundamentale: dreptul omului la educație; educația ca și condiție a dezvoltării economice și sociale; instruirea ca mod de reflectare a nevoilor personale; educația drept aspect aplicativ al științelor umanitare [6, pp. 63-66].

Axându-se pe abordarea sociologică, Simmel examinează sistemul educațional prin prisma „universurilor sociale”. Autorul propune următoare schemă [4]:

Concluzionând, afirmăm că formalul, informalul, nonformalul nu sunt concepte care se exclud reciproc, dar mai curând caracteristici care se găsesc în diferite grade în toate situațiile sau activitățile de educație, formare sau învățare.

Universurile sociale ale educației și sursele de învățare				
Tipurile	Sferele de învățământ	Educație	Muncă	Societate
Educația formală		Formare inițială, diplomă de bacalaureat, diplomă de studii superioare	Certificare profesională (grad, titlu, etc.)	
Educație nonformală		Acțiuni și dispozitive de socializare și de profesionalizare (fără certificare)	Acțiuni și dispozitive de socializare și de profesionalizare (fără certificare)	Acțiuni și dispozitive de învățare și de socializare (fără certificare). Educație populară
Educație informală		Socializare, norme socio-educative	Socializare, norme socio-educative	<i>Habitus</i> , capital social și cultural, socializare.

Bibliografie:

1. Document de travail „Lignes directrices sur l'éducation non formelle des enfants et des jeunes”. Avril 2013. [citat 03.09.202]. Disponibil: <https://www.enfancejeunesse.lu/wp-content/uploads/2016/02/Lignes-directrices-g%C3%A9n%C3%A9ral-Frz.pdf>
2. Document politique. „Reconnaissance de l'éducation non formelle: Confirmer les compétences réelles des jeunes dans la société de la connaissance”. 11-12 novembre 2005. [citat 31.08.202]. Disponibil: <http://www.scouteguide.it/wp-content/uploads/2014/04/0716-05-FR.pdf>
3. Ardouin T. Education non formelle et apprentissages tout au long de la vie. In: Education permanente, 2014, n° 199, pp. 89-91.
4. Dortier J.-F. Sciences de la forme, une histoire oubliée. In: Sciences humaines. 2007. N° 181, pp. 48-53.
5. Gasse S. L'éducation non formelle : genèse d'une interaction entre les faits et idées dans les pratiques éducatives. In: Astolfi J.-P., Houssaye J. Les idées et les faits font-ils des histoires en éducation? Penser l'Éducation, Hors Série. Paris, 2007, pp. 167-169.
6. Honoré B. Vers l'œuvre de la formation. Paris, L'Harmattan, 1992.
7. Les Outils Pédagogiques dans l'Éducation Non Formelle. [citat 08.08.202]. Disponibil: https://www.salto-youth.net/downloads/4-17-2695/GP_Tools-For-Learning-in-non-formal-educ_FR_130912_HD.pdf
8. Une éducation globale. Pour une meilleure reconnaissance de l'éducation au sein des activités de l'enfance et de la jeunesse. [citat 07.09.202]. Disponibil: http://www.bildungscoalition.ch/media/medialibrary/2012/11/papier_education-globale.pdf
9. Versini C. Quelles méthodes? Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire. In: Cahiers de l'action, 2013/2, Nr. 39, pp. 58-59.

EDUCAȚIA ÎN CONTEXTUL PROVOCĂRILOR GLOBALE

Silvia ȘPAC

dr., lector univ.,

Institutul de Științe ale Educației

Abstract: *This article addresses the issue of education in the context of the challenges of post-modern society. The directions and landmarks regarding the organization of the distance learning process are identified. This article highlights the impact of face-to-face learning versus e-learning on children in the COVID-19 epidemiological context. The content of the article reflects up-to-date information related to the organization of effective learning in the online environment, and suggestions and recommendations can be important data for specialists in the field of education.*

Problema educației, astăzi este abordată în strânsă legătură cu problematica lumii contemporane, lume ce se caracterizează prin multiple transformări, prin schimbări în toate domeniile, determinate de progresele în domeniul științei și tehnicii, proliferarea informației, evoluția trebuințelor spirituale și materiale ale oamenilor. Educația este o dimensiune constitutivă a ființei umane. *Omul nu poate deveni om decât prin educație* – spune Kant, la modul imperativ. Tot ce ține de umanitate limbaj, rațiune, sentimentele, arta, morala se realizează numai prin educație. Societatea de mâine este efectul societății de astăzi. Educația însăși nu este cu adevărat neutră, ea nefiind inseparabilă de viața comunității, de situația economică, socială, politică, de forma de guvernare. Educația trebuie să răspundă neconținut unor exigențe ale realității naționale și internaționale. Faptul că țelurile educației și școlarizării includ mai mult decât performanțele școlare a fost îndelung dezbătut de la Platon și predecesorii săi până la J.-J. Rousseau și gânditorii moderni. Printre cele mai importante scopuri se numără dezvoltarea abilităților de evaluare critică, astfel încât să formăm cetățeni cu minți iscusitoare, care să devină activi, competenți și cu o gândire critică în această lume complexă.

„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.” – specifică Codul Educației al Republicii Moldova, Art. 11 [3]. Argumentele expuse dovedesc că educația formală trebuie să se schimbe și să reflecte starea actuală a lumii în care trăim, trebuie armonizată cu felul în care oamenii învață și prosperă. Întreaga lume se confruntă astăzi cu situația epidemiologică a infecției cu COVID-19, respectiv, modelul clasic al educației este combinat cu cel la distanță, inclusiv în mediul online. Suntem în căutarea metodelor și tehnicilor care să contribuie la formarea copilului ca personalitate liberă și creativă, care să poată rezolva diferite probleme în diverse contexte și situații. Ne adresăm întrebarea *Când și unde se concentrează cel mai bine copiii?* Răspunsul este, desigur, depinde de fiecare în parte. Unii activează cel mai bine dimineața, alții dau randament maxim seara târziu. Unii au nevoie de o locuință liniști-

tă pentru a se concentra, pentru alții muzica sau agitația sunt mediul ideal pentru a învăța. Date fiind aceste variații, de ce insistăm ca actul predării și al învățării să se desfășoare într-un spațiu închis (sală de clasă, curs) și în ritmul impersonal al clopoțelului sau soneriei? Tehnologia are capacitatea de a sparge aceste bariere, de a face educația mult mai mobilă, mai flexibilă și mai personală, de a încuraja inițiativa și responsabilitatea individului, de a recupera entuziasmul descoperirii intrinsec procesului cunoașterii. Un beneficiu oferit de tehnologie, internetul face educația mult mai accesibilă, astfel oportunitatea și cunoașterea să beneficieze de o distribuție mai largă și mai echitabilă. Educația de top nu ar trebui să se regăsească doar în cadrul sălii de clasă. Un vechi proverb spune că **viața e o școală**. Pe măsură ce lumea se mărește și legăturile dintre oameni se înmulțesc, aceasta începe să semene cu o școală uriașă și deschisă. Sunt tineri și bătrâni, oameni care se află în diferite puncte pe axa educației într-un anumit domeniu. La oricare moment, suntem atât elevi, cât și profesori, învățăm prin studiu, dar și învățându-i pe ceilalți, împărtășindu-ne cunoștințele și explicând ceea ce știm. Este ca o extensie virtuală a unei școli pentru întreaga lume, un loc în care oricine este binevenit, în care oricine este încurajat să predea sau să învețe și care să-și poată valorifica la maximum potențialul. Actul predării presupune actualmente un set de abilități-este o artă creativă, intuitivă și foarte personală, care implică și o rigoare științifică, fără a ignora principiile fundamentale cu privire la modul în care învățăm. Fiecare copil are propriul ritm de acumulare a cunoștințelor. Unii par să rețină informația în valuri excesive de intuiție, pentru alții învățarea înseamnă repetare și exasperare. Mai rapid nu înseamnă neapărat mai inteligent, iar mai lent cu siguranță, nu înseamnă mai prost. Trebuie să distingem că înțelegerea rapidă nu este echivalentă cu înțelegerea profundă. Prin urmare, ritmul învățării ține mai mult de stil și nu de inteligență. Un elev care înțelege mai greu noțiuni de aritmetică poate demonstra cu timpul acea creativitate abstractă necesară matematicii superioare. Învățarea eficientă în contextul provocărilor societății postmoderne, indiferent de forma de organizare să fie direcționată astfel încât: *ritmul lecțiilor să fie adaptat la nevoile elevului și la un model/program arbitrar; conceptele fundamentale să fie explicate și înțelese în profunzime, pentru fiecare elev* [6]. Paradigma învățării școlare în condiții de carantină caută să îmbine învățarea față în față cu învățarea la distanță versus învățarea online. Indiferent de tipul de învățare instrumentele de comunicare rămân aceleași ca și pentru instruirea mixtă e-mail, chat, text, sunet/video, forum, blog. Modelul lecțiilor video economisește o parte considerabilă de timp, un timp care ar fi fost dedicat predării din sala de clasă [5]. De fapt, lecțiile pe calculator le oferă profesorilor ocazia de a preda mai mult, iar lecția să devină un atelier interactiv. Aspectul care trezește teama părinților și a unor cadre didactice este că educația virtuală ar face inutilă prezența profesorului sau ar scădea nivelul de profesionalism necesar actului de predare. Lucrurile se conturează invers. Profesorii devin mai importanți odată ce elevilor li s-a prezentat conceptul online fie prin video-uri, fie prin exerciții, urmărind progresul elevului prin comunicarea curentă, prin test online, prin test tradițional sau în orice alt mod comod pentru profesor și elev [7].

Astfel, tehnologia nu trebuie să ne trezească frica și neîncrederea, dar trebuie aplicată rațional în procesul educațional. Pentru a realiza acest proces foarte dinamic este necesar să conștientizăm cum se produce educația. Înțeleptul gânditor, filozof chinez Confucius afirma: „Învățarea fără gândire este muncă pierdută, gândirea fără învățare este periculoasă” [8]. Meditând asupra celor expuse de marele gânditor percepem că învățarea presupune în primul rând, decizia de a învăța, asumarea angajamentului de a învăța. La rândul său, angajamentul presupune concentrare, care se referă nu doar la o situație prezentă, cât și la toate celelalte aspecte conexe. Toate aceste procese sunt active și foarte personale, toate presupun asumarea responsabilității. Educația nu se produce din senin, nu are loc în spațiul gol dintre buzele profesorului și urechile elevului, ea se naște în mintea fiecăruia dintre noi. Apelând la termenii fiziologici, învățarea este rezultatul faptului că creierul uman a făcut niște exerciții, a digerat informația, a făcut conexiuni între concepte și amintiri în moduri noi – și, astfel, celulele nervoase au fost modificate. Oportunitatea educației contemporane este de a maximiza capacitatea creierului de a învăța prin asocieri-dobândirea unei înțelegeri mai profunde și o memorie mai longevivă prin asocierea a ceva nou-învățat cu ceva deja cunoscut/știut. Există două tipuri de memorie – *de scurtă durată și de lungă durată*. *Memoria de scurtă durată* nu este doar trecătoare ci și fragilă, ea poate fi ușor afectată de o pauză de concentrare sau chiar de o deviere temporară asupra unei sarcini sau a unui subiect. *Memoria de lungă durată* este mult mai stabilă și mai durabilă, însă nu este infailibilă. Procesul prin care memoria de scurtă durată se transformă în memorie de lungă durată poartă numele de consolidare. Astfel, pentru ca memoria să persiste, conținutul/informația pe care o prezentăm spre a fi însușită trebuie procesată profund și riguros. Acest lucru îl putem obține prin atenție față de informație, prin filtrarea și asocierea ei relevantă și sistematică cu informațiile deja fixate în memorie. Este mai ușor să înțelegem și să reținem informații pe care le putem asocia cu ceva ce știm deja. Astfel, elevii trebuie încurajați pe tot parcursul procesului de învățare să adopte o atitudine activă față de propria formare și educare. Important ca ei nu doar să acumuleze informații, dar să găsească soluții, deoarece în lumea reală nimeni nu le va spune ce formulă trebuie să aplice, succesul constă în capacitatea de a găsi rezolvări inovatoare și creative. Prin urmare, cerându-le elevilor să fie activi înseamnă a le cere să fie ei înșiși. Învățarea activă, asumată presupune oferirea posibilității fiecărui copil de a alege unde și când să învețe. Aceasta este frumusețea internetului și a computerului personal. Flexibilitatea extraordinară a educației virtuale le permite elevilor să învețe în ritmul lor și cu maxim de eficiență. Rezultanta acestui fapt este ideea de învățare în ritm propriu, care îi oferă elevului controlul asupra tempoului, locului și timpului. Aceeași persoană va învăța în ritmuri diferite în funcție de zi sau de dificultatea subiectului/sarcinii propuse. Avantajul acestei învățări în ritm propriu este că tempoul este impus de către elev înșiși. Dacă a înțeles cu ușurință un subiect, el poate trece mai departe pentru a evita plictiseala. Dacă un anumit subiect i se pare dificil, poate face o pauză sau poate insista mai mult asupra lui, fără să se simtă jenat și fără să țină în loc restul clasei. Prin urmare, ele-

mentele esențiale ale învățării active și auto motivate sunt *flexibilitatea și ritmul propriu*. Însă, pentru ca un elev să își asume întru totul răspunderea propriei sale educații mai este necesară o resursă: accesul ușor și constant la lecțiile anterioare. Aici intervine avantajul major al învățării virtuale față de manuale și alte materiale convenționale. Lecțiile nu dispar niciodată, metaforic vorbind, tabla nu se șterge niciodată, manualele nu se returnează și nici nu se aruncă. Astfel, învățarea virtuală prezintă avantaje nu doar în sensul recapitulării unor lecții, dar și în cel al dezvoltării unei înțelegeri mai profunde și mai durabile a legăturilor dintre lecții. Pe internet nu suntem limitați de pereții clasei, de soneria care anunță sfârșitul lecției. Un subiect poate fi abordat în multiple moduri, din perspective multiple în cadrul unor materii aparent diferite. Acest fel de învățare asigură nu doar un nivel mai profund de cunoaștere, dar și exaltare și sentiment de uimire. Protejarea acestui sentiment de uimire trebuie să constituie scopul major al educației postmoderne.

Astfel, sarcina primordială a celor implicați în procesul de educație este să le arate copiilor *cum să învețe*. Să le anime curiozitatea și să încurajeze uimirea și să le insuflă încrederea în sine, astfel încât să dobândească instrumentele, care mai târziu îi vor ajuta să răspundă la întrebările, pe care noi încă nu ni le-am pus. În acest sens e necesar de utilizat tehnologia nu ca pe un scop în sine, ci ca pe un instrument de îmbunătățire a înțelegerii conceptuale temeinice, ca pe o cale de a aduce educația de calitate și relevantă mai aproape de copii și de a umaniza cumva lecțiile. Acest lucru le va oferi copiilor mai multă independență și control lăsându-i să-și asume responsabilitatea pentru propria lor educație. Bineînțeles că actele de mediere pedagogică sunt foarte importante și vor avea la bază întrebări deschise care să ghideze traseul gândirii elevilor: *Ce aveți de făcut?, Ce urmează să observați?, Ce trebuie să căutați?, Ce informații ați cules?, De unde?, Cum le-ați colectat? Cum ați gândit la rezolvarea sarcinii? Ce aveți de făcut în continuare?* Un rol foarte important se vor atribui procedurilor de securitate a copilului în mediul online care se asigură prin implicarea activă a tuturor membrilor comunității educaționale (cadre didactice, elevi, părinți/reprezentanți legali ai acestora. Majoritatea politicilor de rețele specifică vârsta de 13 ani drept permisibilă pentru înregistrarea unui cont, având acordul informat al unui părinte/reprezentant legal al copilului [7]. În contextul dat, precizăm unele pericole legate de învățarea virtuală/online: *utilizarea exagerată a Noilor Tehnologii de Informare și Comunicare (NTIC); alunecarea spre obsesia și pericolul folosirii tehnicii de dragul tehnicii; aplicarea fără raportarea la contextul educațional concret/obiectivele operaționale; particularitățile elevilor, profilul de inteligență, nivelul de pregătire al elevilor, așteptările lor; conținutul-stimul al învățării*. Este necesară ghidarea realizată de profesor, care să ajute copilul să acumuleze o experiență online mai sigură, să fie adecvată nevoilor individuale și să asigure premisele autoformării educative.

Constatăm deci, că activitatea didactică a profesorului în procesul învățării virtuale/online este mai complexă și mai exigentă decât cea corespunzătoare învățământului clasic, întrucât, ea necesită ipostaze multiple și nuanțate ale celui care mediază pedagogic formarea elevilor fiind în rol de formator, de pro-

fesor, de tehnician, de manager, de consilier. Așadar, este nevoie în continuare și din ce în ce mai mult de facilitatori, tutori, parteneri în contextul autoformării valorizate de actuala societate cognitivă și educativă, în care învățarea online nu reprezintă doar un *simbol al modernității în educație*, ci este o necesitate a societății contemporane în situația epidemiologică prin infectare cu COVID-19 cu care, omenirea nu s-a confruntat până la moment. În contextul dat, trebuie să recunoaștem: că computerul, Noile Tehnologii de Informare și Comunicare (NTIC) au potențialul de a contribui la învățare, dar nu sunt metode de învățare, ci suporturi curriculare pe care se exersează o metodologie adecvată, elaborată progresiv de cadrul didactic, care își valorifică abilitatea de a facilita învățarea în mediul online. Astfel, NTIC oferă instrumente puternice de structurare, de acces și de prezentare dinamică a informației, precum și oportunități de a motiva elevii pentru învățare. Nu atât mesajul audiovizual vehiculat cu ajutorul mijloacelor de informare și comunicare este susceptibil de a produce efecte educative, cât integrarea lui abilă într-o strategie didactică activizată, proiectată de profesor, a cărui prezență rămâne a fi importantă și necesară. După cum menționa și Constantin Cuceș, *o lecție sau activitate didactică devin valoroase atunci când coordonările dintre micro secvențele lor sunt pertinente, iar articulațiile dintre elementele componente (obiective, conținuturi, metode, forme de organizare sunt congruente intern și asigură eficiența* [4, p. 129].

Considerăm oportune și relevante pentru membrii comunității școlare (profesori, cadre didactice, părinți) recomandările privind desfășurarea învățării online.

- **Proiectați atent secvența de învățare virtuală/online.** Puncte de reper pot servi întrebările: *De ce utilizez computerul sau un anumit sistem multimedia? Cui mă adresez? Ce aștept practic de la elevi? Cum îi va ajuta acest sistem pe elevi să atingă obiectivele?*

- **Formulați clar obiectivul sau obiectivele operaționale și întreaga strategie didactică** (prezentarea interactivă de cuvinte, sunete, imagini, animație; sistemul de metode și procedee didactice; sistemul resurselor curriculare necesare; strategia de evaluare și autoevaluare.

- **Încurajați atitudinea activă și interactivă a elevului în procesul de învățare online.** Atitudinea nu trebuie să fie menținută pasivă, ea trebuie să fie activă și creativă.

- **Anunțați și asigurați-vă că elevii cunosc obiectivele operaționale pe care le au de urmat.** Cunoașterea de către elevi a obiectivelor operaționale ale învățării, intuirea demersurilor pe care le vor întreprinde și a eforturilor pe care le vor depune constituie premisele inițierii și susținerii comunicării educaționale eficiente și dovada participării active în procesul învățării.

- **Planificați activități didactice/lecții video scurte și la subiect.** Studiile au demonstrat că oamenii își pot concentra atenția între 10 și 18 minute, după care au nevoie de un răgaz de trei-cinci minute. Cât de abil este profesorul, cât de interesant este conținutul, copiilor „li se rupe filmul” și au nevoie de o pauză/activități interactive pentru a reporni „ceasul atenției” [2].

• **Identificați eventualele disfuncționalități legate de utilizarea mijloacelor de informare și comunicare:** neînțelegerea anumitor informații, caracterul vag al informațiilor, caracterul contradictoriu al unor informații, care ar putea genera disfuncții cognitive la nivelul elevilor.

Avantajele învățării online sunt semnificative și sub aspect formativ, deoarece permite o mai bună organizare a informațiilor, stimulează procesele operatorii ale gândirii, sporește disciplina gândirii și asigură un plus de motivare a învățării. Cu toate că este atractivă și prezintă virtuți de necontestat, o astfel de organizare a învățării stârnește însă o serie de îndoieli în ce privește eficacitatea. Faptul că presupune implicare și un efort personal de descoperire este, incontestabil, un aspect pozitiv. Forma atractivă de prezentare a informației poate asigura de asemenea un plus de motivare a elevului. Întrebarea deschisă, *dacă va reține copilul informația respectivă și o va înțelege mai bine, decât ar fi obținut-o citind o carte sau ascultând explicațiile profesorului. Cât de bine se vor putea dezvolta priceperile și deprinderile acestuia?* [1]. Ne convingem, că noua tehnologie este impresionantă sub aspectul posibilităților de transmitere a informației. Dar din perspectiva educațională acest lucru nu este suficient. Stimularea, îndrumarea, coordonarea și evaluarea învățării de către profesor sunt absolut necesare.

De modul în care acesta își joacă rolul depinde succesul educației, rol pe care nici o tehnologie nu-l poate suplini. Competența și devotamentul profesorului vor rămâne și în continuare cea mai importantă condiție asiguratoare a succesului și în societatea postmodernă.

Bibliografie:

1. Albulescu I. Pragmatica predării. Activitatea profesorului între rutină și creativitate. Pitești, Ed. „Paralela 45”, 2008.
2. Bocoș M. Instruirea interactivă: repere axiologice și metodologice. Ghidul profesorului. Iași, Ed. „Polirom”, 2013. pp. 393-396
3. Codul Educației al Republicii Moldova, modificat LP138 din 17.06.16, MO184-192/01.07.16 art. 401, intrat în vigoare 01.07.16.
4. Cucuș C. Pedagogie. Ediția a II-a, revăzută și adăugită. Iași, Ed. „Polirom”, 2002. p. 129
5. Ghidul autorului de lecții video. Proiectul de educație online. www.educație-online.md
6. Khah S.O singură școală pentru toată lumea. Să regândim educația. București, Ed. „Publica”, 2015. pp. 37-179.
7. Metodologia privind continuarea la distanță a procesului educațional în condiții de carantină, pentru instituțiile de învățământ primar, gimnazial, liceal aprobată prin Ordinul MECC nr. 351 din 19.03.2020. Chișinău, 2020.
8. Salomie I. Învățăturile lui Confucius. Analectele. București, Ed. „Dharma”, 2008.

EDUCAȚIA NONFORMALĂ ÎN CONTEXT NAȚIONAL ȘI INTERNAȚIONAL

Mihaela MIHAI

profesor, grad didactic I

Școala Profesională Lespezi, Jud. Iași, Romania

Abstract: *Non-formal education refers to all those activities that are carried out outside the school environment and that tend to develop the abilities, intellectual faculties and moral faculties of individuals.*

The term non-formal education was born from the need to satisfy the demand that society demanded for education, in 1960.

At present, we find that the school continues to occupy an important place in society, firstly because the school is only one of the most multiple means through which a circumstantial teaching-learning process is promoted, and secondly, because the framework institutional and school methodology are not always so ideal as to cover all educational needs and requirements, which, without ceasing, continue to appear.

Therefore, the need arose to create new means and new educational environments, functionally complemented by the school, and which were called „non-formal” and thus appeared as adapted to the pedagogical language, the term „non-formal education”.

In the first instance, specific to non-formal education is the place where it takes place: in an institutionalized setting, but outside the school. Characteristic of this type of education are the activities that contribute to individual development.

Non-formal education is divided into 2 main types, varying depending on the specific activities:

- extradidactic activities: discipline circles, sports and artistic ensembles, competitions, Olympics etc.*
- extracurricular activities: ecology and civic training projects, excursions, socio-cultural actions (in the students’ club, at the museum, at the theater, in libraries etc.)*

Non-formal education successfully accompanies the educational training of young people and remains one of the optimal options for sustaining the pleasure of knowledge and professional affirmation.

Educația nonformală este un tip de educație care cuprinde toate procesele și practicile care implică un grup social eterogen, dar a cărei structură instituțională nu certifică precum ciclurile școlare, cu alte cuvinte, care are o intenționalitate educativă și o planificare a procesului de predare-învățare, numai că acest proces rămâne extrașcolar.

Educația nonformală (educație ne-curriculară, dar certificată) este acea activitate educațională organizată și sistematică, care este dată în afara cadrului oficial al instituției școlare, pentru a facilita învățarea atât a copiilor cât și a adulților.

Educația informală (educație și ne-curriculară și ne-certificată) este un proces care se produce de-a lungul întregii vieți a oricărei persoane, educație în cadrul căreia se dobândesc și se acumulează cunoștințe, abilități și aptitudini,

prin intermediul trăitelor experiențe proprii ale fiecărui individ și al relației sale mediul sau ambiental.

Conținutul educației nonformale se bazează pe teoria și practica unora dintre marii gânditori în domeniul educației din vremurile noastre: Paolo Freire, Howard Gardner, David Kolb, Malcolm Knowles și Bernice McCarthy.

Profesorii, oamenii de afaceri, lucrătorii în domeniul sănătății, specialiștii din diverse domenii, sunt implicați în dezvoltarea, în schimbul de abilități și cunoștințe sau schimbarea atitudinilor și ca atare, sunt angajați într-un anumit grad în educația nonformală.

Educația nonformală a fost studiată de Gallart din Argentina în 1984, care a alcătuit un program gradual căruia i-a dat numele sugestiv de „*para-formal education*”, fiind o formă de educație inserată între orele de educație formală, rulând paralel cu aceasta și era axată în special pe categoriile: copii mici și tineri. Aceasta metodă a fost utilizată și de alte țări (Bagladesh, Mexic, Tanzania, Botswana și Ghana) mai ales prin organizații nonguvernamentale, vizând categorii discriminate în general: copiii ai străzii, islamici sau copii cu dizabilități.

Educația pentru dezvoltare personală se referă la toate abilitățile pe care un tânăr dorește să și le însușească: intelectuale, sportive, artistice, și la accesarea ofertei instituțiilor abilitate în acest sens. Trainingul profesional are drept țință specializarea într-un anumit domeniu (artizanal, antreprenorial, agricultură sau industrie), iar la finalul trainingului – obținerea unei recunoașteri: diplomă, certificate de calificare etc.

Educația nonformală le oferă tinerilor posibilitatea de a dezvolta valorile lor, abilitățile și competențele, altele decât cele dezvoltate în cadrul educației formale. Aceste competențe includ: spirit de echipă, de organizare și de gestionare a conflictelor, conștientizare interculturală, leadership, planificarea, organizarea, coordonarea și rezolvarea problemelor practice, abilitățile, munca în echipă, încrederea în sine, disciplina și responsabilitatea.

Ce este special la acest tip de educație? – este faptul că indivizii, participanții sunt actorii activ implicați în procesul de învățare. Metodele care sunt utilizate oferă tinerilor instrumentele necesare pentru a dezvolta în continuare abilități și atitudini (învățare prin practică).

Procesul de învățare non-formală este proiectat în așa fel încât creează un mediu în care cursantul este propriul arhitect în dezvoltarea competențelor sale.

Din punct de vedere etimologic, termenul de *educație nonformală* își are originea în latinescul „*nonformalis*”, preluat cu sensul „în afara unor forme special/oficial organizate pentru un anumit gen de activitate”. Nonformal nu e sinonim cu needucativ, ci desemnează o realitate educațională mai puțin formalizată sau neformalizată, dar întotdeauna cu efecte formativ-educative.

Din punct de vedere conceptual, educația nonformală cuprinde ansamblul activităților și al acțiunilor care se desfășoară într-un cadru instituționalizat, în mod organizat, dar în afara sistemului școlar, constituindu-se ca „o punte între cunoștințele asimilate la lecții și informațiile acumulate informal”.

Obiectivele educației nonformale

Obiectivele educației nonformale nu urmăresc să excludă modul tradițional de educație, ci să completeze instruirea pur teoretică prin activități atractive, la care să aibă acces un număr cât mai mare de tineri. Acestea sunt:

- completarea orizontului de cultură din diverse domenii
- crearea de condiții pentru formarea profesională
- sprijinul alfabetizării grupurilor sociale defavorizate
- asigurarea unui mediu propice exersării și cultivării diferitelor înclinații, aptitudini și capacități.

Caracteristicile educației nonformale

În primă instanță, specific educației nonformale este locul în care ea se desfășoară: într-un cadru instituționalizat, dar în afara școlii. Caracteristice acestui tip de educație sunt activitățile care contribuie la perfecționarea individuală.

Educatorul nonformal trebuie să dețină mai multă flexibilitate, adaptabilitate și rapiditate, dar și un entuziasm răsunător. Acțiunile corespund strict intereselor, aptitudinilor și dorințelor participanților.

În plus, doritorii nu sunt obligați să se alăture programului și nu primesc calificative oficiale. Totuși, în funcție de formele de instruire nonformală, există și situații în care sunt acordate diplome și certificate de absolvire.

Criterii de realizare ale finalităților în educația nonformală:

- dezvoltarea componentei educative în proiectarea activității didactice;
- complementarizarea dimensiunii curriculare cu cea cross-curriculare și extracurriculare a activității educative;
- dezvoltarea proiectelor educative pe tipuri de educație complementară.

În context național, prin valorificarea spațiului democratic oferit de activitatea educativă școlară și extrașcolară de a experimenta noi posibilități de dezvoltare, de atragere, încurajare și stimulare a tinerei generații în îmbunătățirea calității vieții, societatea nu va avea decât de câștigat, investiția în educație având un feedback și un rezultat concret al eficienței sale.

Prin satisfacerea dorințelor și intereselor de cunoaștere a tinerilor, sistemul educațional va deveni centru resursă de dezvoltare a comunității locale.

Ca efecte majore pe care educația nonformală și le propune să le producă, se pot menționa:

- creșterea calității actului educațional și a rezultatelor învățării;
- introducerea obligatorie elementului educativ în proiectarea și desfășurarea activității didactice la fiecare obiect de studiu;
- proiectarea activităților educative extracurriculare ca aplicații concrete a cunoștințelor acumulate și a abilităților și competențelor formate în cadrul obiectelor de studiu;
- stimularea interesului elevilor și a cadrelor didactice de a se implica în proiecte și programe educative curriculare, extrașcolare și extracurriculare la nivelul fiecărei unități de învățământ;

- stimularea și multiplicarea inițiativelor tinerilor în dezvoltarea vieții comunității școlare/comunității;
- reducerea procentului fenomenelor antisociale, a abandonului și absenteismului școlar;
- creșterea ratei promovabilității școlare;
- asigurarea șanselor egale de dezvoltare personală;
- asigurarea sustenabilității proiectelor educative prin conștientizarea comunității cu privire la potențialul pe care programele educaționale le au asupra formării tinerei generații ce urmează a se integra;
- transformarea educației în sursă de dezvoltare comunitară.

Educația nonformală oferă un set de experiențe sociale necesare, utile pentru fiecare copil, tânăr sau adult, complementarizând celelalte forme de educație prin:

- valorificarea timpului liber al elevilor, din punct de vedere educațional;
- oportunități pentru valorificarea experiențelor de viață ale elevilor, prin cadrul mai flexibil, mai deschis și prin diversificarea mediilor de învățare cotidiene;
- dezvoltarea competențelor pentru viață și pregătirea tinerilor pentru a deveni cetățeni activi;
- formarea capacității organizatorice, de autogospodărire, de management al timpului, de gândire critică, de adoptare a unor decizii sau rezolvare de probleme;
- un cadru de exersare și de cultivare a diferitelor înclinații, aptitudini și capacități, de manifestare a talentelor în artă, cultură, muzică, sport, pictură, IT etc.

Educația nonformală însoțește cu succes formarea educațională a tinerilor și rămâne una dintre variantele optime pentru susținerea plăcerii de cunoaștere și de afirmare profesională în lumea contemporană.

Educația nonformală este o problemă de politică, dezbateri, deoarece nu a fost acceptată de către unele țări din sudul Europei sau nu este recunoscută în același mod în fiecare țară. Indiferent de numele care i-a fost dat, este cu siguranță un element esențial, un instrument de învățare pe tot parcursul vieții.

Bibliografie:

1. Cucus C. Psihopedagogie. Iași, Ed. „Polirom”, 1998.
2. Joița E. Pedagogie și elemente de psihologie școlară. Craiova, Ed. „Arves”, 2003.
3. Toader A.D. Psihologia schimbării și educația. Polarități și accente ale procesului educațional. București, EDP, 1995.
4. Kante S. Formal and Non-formal Education: Exploiting the Synergy Between them for the Benefit of Both: World Education's Integrated Education Strengthening and Adult Literacy Program in Mali. World Education, 2005.

EDUCAȚIA NONFORMALĂ – O ALTFEL DE EDUCAȚIE

Vasile ȚÎNȚARI

metodist principal,

Institutul de Științe ale Educației

Antonina PÎRLOG

profesoară,

Liceul de Limbi Moderne și IT „Socrate”, mun. Chișinău

Abstract: *The article examines and defines the concept of non-formal education, which is a complex process of socialization and individualization of the human being, but also its approaches in some western and eastern states. We presented the functions of non-formal education, the basic characteristics and current trends, which are meant to develop individual skills and abilities, to satisfy the various interests and options of the individual.*

E bine cunoscut faptul că educația constituie direcția centrală a politicii unui stat. Pe parcursul timpului conținutul și obiectivele ei s-au modificat continuu, dar finalitatea practică a rămas aceeași: de formare și pregătire a viitoarei generații pentru o bună adaptare și integrarea în exigențele și valorile comunității din care fac parte la momentul istoric dat.

Astfel educația își pune amprenta în diverse forme: formal, informal și nemijlocit nonformal. Dacă educația formală este o activitate în cadrul instituțional, organizată sistematic și realizată de cadrele didactice permanente, pe bază unui curriculum oficial, în timp și spațiu [9, p. 101] atunci în literatura de specialitate, educația nonformală este reprezentată de activitățile educative organizate de alte instituții decât școala – muzee, biblioteci, cluburi ale elevilor etc.” [8] și se întemeiază pe recunoașterea faptului că „un număr mare din experiențele de învățare ale oamenilor s-au desfășurat în afara sistemului de educație formală: la locul de muncă, în familie, în diferite organizații și biblioteci” [4]. Educația nonformală (ENF), ca parte integrantă a învățării pe tot parcursul vieții, permite atât tinerilor, cât și adulților, să-și perfecționeze competențele, adaptându-le la realitățile pieței forței de muncă. O parte bună din dezvoltarea educației nonformale este realizată de către sectorul asociativ de tineret, echipe de formatori și traineri, specialiști, voluntari.

Conceptual educația nonformală reprezintă ansamblul acțiunilor pedagogice proiectate și realizate într-un cadru instituționalizat extradidactic sau/și extrașcolar, constituit ca „o punte între cunoștințele asimilate la lecții și informațiile acumulate în afara lor [5, p. 135]. Conceptul-cheie al educației nonformale constă în realizarea funcției de complementaritate în raport cu educația formală. Această funcție se realizează prin două direcții:

- activități organizate în afara clasei: cercuri, concursuri, olimpiade, întreceri, manifestări artistice sau culturale etc.
- activități organizate în afara școlii: excursii vizite, tabere, expoziții, centre de creație etc.

Caracteristicile de bază ale educației nonformale:

- flexibilitate și mai mare deschidere în raport cu educația formală;
- proiectarea pedagogică neformalizată, deschisă spre interdisciplinari-tate și educație permanentă, spre inovație și experiment;
- evaluare facultativă, neformalizată cu accente pe stimulare;
- costuri mai mici față de cele ale educației formale [9, p. 101].

Educația nonformală este diferită față de educația formală, atât prin conținut cât și prin formele de realizare. Conținutul este organizat pe arii de interes (și nu pe ani de studiu sau discipline academice), iar formele sunt foarte diverse ca durată, modalitate de organizare sau predare. Educația nonformală este caracterizată prin:

- răspunsuri concrete la cerințele fixate, în funcție de interese clar stabilite;
- obținerea abstractizărilor prin extragerea de cunoștințe din viața practică;
- reducerea la minim a funcțiilor de predare, lăsând mai mult loc funcției de învățare.

Autorii care au în vedere elevii ca grup țintă subliniază că educația nonformală conține acele „influențe educative”, care au loc în afara clasei: activități extradidactice sau activități opționale sau facultative. Alții vorbesc despre educația nonformală ca despre „educația extrașcolară”. Mai este identificată și cu „educația adulților”. Dar cei mai mulți recunosc că educația nonformală are un caracter mai puțin rigid, dar adesea cu același rezultat formativ ca și educația școlară sau formală. Acțiunile educative, care sunt plasate în cadrul acestui tip de educație, sunt flexibile și vin în întâmpinarea diferitor interese, particulare sau chiar specifice pentru fiecare persoană. Educația nonformală își are începuturile încă din timpul fondării educației.

O caracteristică recent apărută la acest tip de educație, este rolul de mijlocitor pentru cei care nu au acces la educația formală: săraci, retrași (în abandon), analfabeți, persoane cu handicap. Paulo Freire vorbește despre așa numita „pedagogie celor asupriți” [5]. Se menționează o serie de direcții specifice educației nonformale: – sprijinirea persoanelor ce doresc o dezvoltare în activități de comerț, agricultură, industrie etc.; – susținerea populației pentru utilizarea mai rațională a resurselor naturale și personale; – creșterea profesională sau schimbarea activității profesionale; – educația pentru sănătate și raționalizarea timpului liber; – alfabetizarea. Între educația nonformală și cea formală există multiple legături dar și o anumită opoziție. Pedagogii de formație clasică atrag atenția asupra necesității ca educația non-formală să se desfășoare în corelație cu educația formală. În ultima vreme asistăm la o tendință de apropiere între cele două.

Pe scurt am putea spune că educația formală tinde să devină tot mai puțin „formală”, adică mai flexibilă, mai adaptată nevoilor și motivațiilor specifice elevilor, în timp ce educația nonformală tinde să devină tot mai „formală” – adică se organizează tot mai bine, urmărește asigurarea unei anumite calități și folosirea unor metode deja probate și recunoscute de specialiști și mai ales, urmărește o cât mai explicată recunoaștere publică. De altfel cadrul educația nonformală este inclusă și emisiunile de radio și televiziune, care sunt create anume pentru elevi și au un nivel ridicat al cunoștințelor sau ziarele și revistele școlare, la care

participă foarte mult elevii, dar oricum sunt coordonați de pedagogi. De asemenea mass-media, producția cinematografică, consumul de artă în general asigură o educație informală dar nu lipsită de importanță. Granița dintre educația non-formală și cea informală nu este întotdeauna ușor de trasat.

Tradiția educației nonformale este mai puternică în țările din Europa de Nord-Vest. Aici există deja o experiență de mai multe decenii în ceea ce francezii numesc „*éducation populaire*”, iar cei din țările nordice „*folkbildning*” (educația poporului); mai recent se vorbește despre o mișcare a „educației urbane” („*educating cities movement*”) avându-și originea în preocupările municipalității din Barcelona [2] și în lucrările marelui pedagog brazilian Paulo Freire [5].

Un seminar desfășurat sub auspiciile Comisiei Europene și Consiliului Europei în aprilie 2004 a pus în evidență în mod sintetic preocupările responsabililor din această zonă. Aceste țări par a fi depășit stagiul de *working society*, când economia îi folosea chiar și pe aceia care nu învățaseră suficient; în perioada actuală mai ales, în perspectivă această *learning society* nu îi mai poate angaja nicăieri pe cei lipsiți de calificări, de competențe atestate. Strategia Lisabona pentru 2010 avea în vedere promovarea extinsă a formării pe tot parcursul vieții („*lifelong and lifewide learning*”) urmărindu-se în același timp: dezvoltarea personală, cetățenia activă, incluziunea socială, îmbunătățirea competențelor cerute de angajatori (emploiabilitatea). Chiar dacă previziunile acestei strategii s-au dovedit prea ambițioase și optimiste în raport cu posibilitățile reale ale economiilor europene în ansamblul lor, întâlnirile și manifestările științifice internaționale pun în evidență numărul tot mai mare de inițiative în domeniul învățării non-formale a tinerilor [7]. Și totuși, chiar în Europa se consideră ca educația nonformală este încă insuficient cunoscută și teoretizată deși a acumulat un număr impresionant de experiențe, inițiative, metode; dar acestora li se dă mai puțină importanță decât celor care se utilizează în școli, colegii, universități și instituții de formare profesională. Asta în ciuda faptului ca societatea și economia europeană cer un tot mai larg și diferențiat profil de cunoștințe, calificări și competențe pe care sistemele formale de pregătire îl pot tot mai greu asigura pentru ca nu răspund nevoii și cererii individuale și sociale. În schimb educația nonformală are un potențial încă sub-utilizat ... Chiar cei care au trăit experiențe de învățare nonformală au tendința să considere ca acestea de fapt nu contează ca o „reală” învățare cu rezultate „reale”.

Exista în mod clar o nevoie de recunoaștere în termeni de respect social și, totodată, ca rezultatele formării nonformale să fie mai bine valorificate în societate și economie. Față de educația formală, cea nonformală rămâne să prezinte un statut mai scăzut, cu mai puțină putere și influență [1; 10]. În țările europene, dezbaterile se poartă de multă vreme asupra calității educației nonformale și asupra relevanței competențelor dobândite prin intermediul său: „*Nonformal learning in youth work*” *tinde să capete recunoașterea formală și codificarea pe care o merită.*” (Mark Taylor). În sectorul educației nonformale accentul cade pe dezvoltarea personalității tinerilor care au eșuat în domeniul educației formale, sau nu au avut acces la aceasta. Cu alte cuvinte, persoane social defavorizate, marginalizate. Acestora, educația nonformală le dă o a doua șansa, le

oferă o cale pozitivă alternativă pentru împlinire, afirmare și recunoaștere. Și chiar dacă educația nonformală nu se definește de la început ca educație compensatorie și emancipatorie pentru marginalizați și excluși, exista totuși o mare nevoie de a se asigura cu metode alternative de învățare pentru cei care sunt dezavantajați educațional. Și ea poate satisface foarte bine (probabil cel mai bine) aceasta nevoie socială. Și totuși trebuie amintite aici și o serie de limite ale educației nonformale: și ea ca și educația formală este încărcată ideologic, fiind grevată de viziunile pesimiste sau optimiste asupra condițiilor și potențialelor de învățare. De exemplu, educația nonformală presupune ca participarea este un element pozitiv.

În legătură cu tranziția către o economie și o societate bazate pe cunoaștere, fiind o componentă integrantă a „învățării pe tot parcursul vieții”, educația nonformală are o importanță deosebită atât în întreaga lume, cât și în Rusia. Educația nonformală pe care o persoană o primește de-a lungul vieții contribuie la dezvoltarea potențialelor socioculturale, axiologice, comunicative, cognitive, motivaționale și creative ale individului, sporindu-și competitivitatea pe piața muncii și contribuie, de asemenea, la formarea „capacității de a participa activ la procesele sociale și de a se adapta la culturi etnice și diversitatea lingvistică” [3].

Educația nonformală se caracterizează printr-o eficiență ridicată, care se datorează:

- 1) un grad ridicat de motivație, deoarece motivele stimulente pentru continuarea educației nu își au rădăcinile atât în condiții externe obligatorii, cât și în impulsurile interne ale personalității umane, care, desigur, pot fi interiorizate, semnificative și simțite factori externi;
- 2) intenția, semnificația activității educaționale a elevului însuși, bazată în principal pe învățare independentă;
- 3) obiective de învățare;
- 4) flexibilitatea necesară pentru a răspunde nevoilor individuale diverse ale elevilor prin utilizarea mijloacelor audio și video, a materialelor tipărite ca forme variabile de comunicare cu elevii;
- 5) taxe de învățământ relativ mici (în comparație cu școlile, universitățile etc.);
- 6) un sistem flexibil de finanțare a educației nonformale.

Furnizorii de educație non-formală sunt atât organizații comerciale (în principal companii de consultanță în afaceri), cât și organizații non-profit.

Actualmente în Rusia, sunt înregistrate un număr suficient de organizații non-guvernamentale non-profit care lucrează în domeniul educației nonformale. Putem enumera doar câteva dintre ele pentru a demonstra că acoperă aproape toate tipurile și sferile vieții: fondul de caritate rus „«Нет алкоголизму и наркомании»” (НАН), organizația autonomă non-profit a cinematografiștilor „Планета Фильм” și organizația ecologică „Родник” ș.a. Pe lângă acestea există încă o mulțime de alte organizații care lucrează la programe externe: UNESCO, Fundația „SIDA Est-Vest” ONU, UNICEF, CAF, care au o mare varietate de programe educaționale pentru diferite grupuri țintă.

S-a stabilit că în prezent sistemul de educație nonformală din Rusia rezolvă următoarele sarcini principale [6]:

- *compensatoriu* (oferă educație care ajută la recuperarea oricărui motiv, indiferent de nivelul de educație, sex, vârstă etc.);
- *flexibil* (adaptarea constantă a individului la o lume în schimbare, noi condiții sociale și economice);
- *extensibil* (ajută la îmbogățirea continuă a potențialului creativ al individului).

Principalele forme de educație nonformală sunt cursurile, grupurile de studiu și seminarele de formare. De asemenea, studiul [*ibidem*] a arătat că instruirea în sistemul de educație nonformală din Rusia se desfășoară în următoarele șase domenii: pregătire avansată, medico-psihologică, juridică, morală, religioasă și economică.

În Republica Moldova, educația nonformală reprezintă la fel ansamblul acțiunilor pedagogice proiectate și realizate într-un cadru instituționalizat extradidactic și/sau extrașcolar sub îndrumarea unor cadre didactice specializate. Astfel conform Codului Educației al Republicii Moldova activitatea extrașcolară se încadrează în cadrul învățământului extrașcolar, realizându-se în afara programului și activităților școlare, prin activități complementare procesului educațional desfășurat în instituțiile de învățământ având menirea să dezvolte potențialul cognitiv, afectiv și acțional al copiilor și tinerilor, să răspundă intereselor și opțiunilor acestora pentru timpul liber [2, pp. 26-27]. Acest tip de educație ia amploare tot mai mult în Republica Moldova, spre exemplu din categoria instituțiilor de învățământ extrașcolar fac parte: Centru de activitate extrașcolară „Curcubeul”, Centrul de creație tehnică a copiilor și tineretului, Centrul Republican pentru Copii și Tineret ARTICO ș.a. Astfel, având în vedere caracteristicile educației nonformale, am ajuns la concluziile următoare:

Termenul de educație nonformală înseamnă orice educație dobândită sau care poate fi dobândită în afara sistemului de învățământ formal de bază și suplimentar. Nu este neapărat confirmată printr-o diplomă sau vreun certificat de primire, de asemenea, instituțiile implicate în învățământul non-formal nu sunt obligate să dețină licențe de stat pentru desfășurarea de programe și cursuri de educație non-formală. Principala caracteristică distinctivă a educației nonformale este accesibilitatea generală, indiferent de vârstă, sex, nivel de educație. Furnizorii de educație nonformală sunt atât organizații comerciale (în principal, companii de consultanță în afaceri), cât și organizații non-profit.

Bibliografie:

1. Chisholm L., Hoskins B., Glahn C. (Ed.) Trading up. Potential and performance in non-formal learning. Strasbourg, Council of Europe, 2005.
2. Codul Educației al Republicii Moldova: Nr. 152 din 17.07.2014, cu modificările și completările ulterioare. In: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 2014, Nr. 319-324 (634).
3. Cristea S. Dicționar de termeni pedagogici. București, Editura Didactică și Pedagogică, 1998.
4. Du Bois-Reymond M. What does learning mean in the Learning society What does learning mean in the „Learning Society”? In: Chisholm L., Hoskins, B. with Glahn Ch. (eds.). Trading Up: Potential and Performance in Non-formal Learning.

- Strasbourg, Council of Europe Publications, 2005, pp. 15-24. [citată 25.01.2008]. Disponibil: http://www.youth-partnership.net/export/sites/default/youthpartnership/documents/Research/2005_trading_up_NFL_coepub.pdf
5. Frere P. Manual de educație nonformală. Cap. 3: Cum învață adulții. Peace corps, 1989.
 6. Guțu V. Pedagogie. Chișinău, CEP USM, 2013.
 7. Richez J.C. Educating Cities and Popular Education. Comunicare la Congresul asupra educației urbane desfășurat la Lyon, 13-16 septembrie 2006.
 8. Sahlberg P. Building bridges for learning, European Youth Forum, Brussels, 2000.
 9. Velea S., Istrate OI. Introducere în pedagogie. Note de curs. București, 2006.
 10. Williamson H., Taylor M. Madzinga: intercultural via experiential learning and outdoor education. Reflected experience of a long-term training course in Belgium and Lithuania, 2005. [citată 01.08.2020]. Disponibil: <http://www.outward-bound.be/madzinga>
 11. Меморандум непрерывного образования Европейского Союза. [citată 10.09.2010]. Disponibil: http://www.znanie.org/jomal/n1_01/nepreriv_obraz.html
 12. Обзор систем неформального образования. [citată 17.04.2012]. Disponibil: <http://nok.unevok.elcat.kg>

ASPECTE METODOLOGICE ALE ORGANIZĂRII SOCIALE A ÎNVĂȚĂRII

Patricia-Maria GEORGESCU

doctorandă,

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” /

profesor,

Palatul Copiilor Municipiul Râmnicu Vâlcea,

Jud. Vâlcea, România

Abstract: *The role of the teacher is crucial in creating interactive social learning contexts within the class of students that lead to oppositions and contrary ideas between them. In order to trigger sociocognitive conflicts, „he must assume a moderating role, to be the one who raises doubts and questions, which incites to discussions, to serious contradictory debates; he must express his own opinions, divergent points of view, encourage students to find arguments and counter-arguments, convincingly defend them, develop controversies and conduct in a constructive manner his structured intervention to get everyone engaged students in the activity of the class, to become a facilitator, a coach, more than a distributor of knowledge” [1].*

O cultură modernă, dezvoltată după modelul sociocentric, este optimistă în influența factorilor sociali cu privire la dezvoltarea speciei umane. Urmărește formarea legăturilor normale între o persoană și cadrul său de viață și ocupație, în general, de perfectarea unei relații concentrate între cunoaștere

și viața socială, cu ajutorul educației. Pune în prim plan valorile sociale ale democrației și respectarea acestora. Asigură condiții de progres prin cooperare și muncă în echipă, în contradicție cu ideile culturii clasice care considerau că omul învață, studiază, analizează și apoi muncește izolat.

În viziunea sociocentrică, idealul este formarea omului social, integrat mediului căruia îi aparține și dezvoltarea unității colective. Aceste obiective se pot realiza doar dacă individului i se oferă șansa de a fi ființă socială, de a colabora, de a coopera, de a-și intersecta propria experiență cu a altor persoane.

Constructivismul social (social construction), latură a pedagogiei constructiviste, pune educabilul în mijlocul procesului educațional, acesta nefiind identificat ca persoană individuală, ci ca ansamblu, ca participant al unei clase de elevi, al unei mulțimi școlare, rezultat al sugestionării și interferențelor sociale care au loc în cadrul grupului. Altfel spus, elevul social este un produs social.

Pentru realizarea acestui model, direcția este pentru a se crea, în mod special, diverse împrejurări sociale de învățare sau instruire, capabile să ofere un spațiu excelent desfășurării activităților de instruire educațională, să favorizeze progresul și organizarea cunoașterii individuale ale elevilor și, astfel, a individualității lor. Întrebarea care se poate pune acum este cine este responsabil de dezvoltarea cunoașterii, circumstanța individuală sau cea socială? Răspunsul este simplu de găsit. Din perspectiva teoriei constructivismului, factorul social este principalul motor de dezvoltare cognitivă la copil. „Valorificată din punct de vedere didactic, această orientare semnifică o trecere de la teoria psihogenezei cunoașterii (tributară individualismului psihologic) la cea a sociogenezei cunoașterii (centrată pe mecanismele influențelor sociale, ale socializării); o trecere de la construirea cunoașterii pe baza acțiunii subiectului la construirea cunoașterii fondată pe munca în comun, pe interacțiunea cu ceilalți (colegi)” [1, p. 171].

Practic, implementarea acestei viziuni presupune trecerea de la învățarea activă la cea interactivă, de la învățarea individuală la cea realizată prin colaborare și cooperare, de la învățarea autonomă la cea interdependentă, împreună cu toate efectele legate de proceduri și metodologii referitoare la aplicare.

După F. Raynal și A. Rieunier (1997), o învățare socială este:

- învățare a relației cu alții;
- învățare a condițiilor sau comportamentelor care își găsesc sursa de proveniență în mecanismele influențelor sociale;
- învățare a vieții sociale [1, p. 172].

Astfel, sistematizarea condițiilor sociale ale învățării sunt primordiale pentru realizarea sistemului de relații de la nivelul grupului clasei, necesare pentru promovarea unor situații sociale utile învățării, construirea unor mijlociri practice favorabile acesteia, de mediatizare a unor modele practice de sprijinire a dezvoltării cognitive independente a elevilor.

Învățarea interactivă nu se realizează în toate situațiile. Ea este favorizată doar în contexte speciale, când sunt utilizate procese și mecanisme care „să încurajeze interacțiunile pozitive dintre membrii grupului, numai atunci când acestea sunt structurate fie cooperativ, fie competitiv, având la bază crearea unor situații cooperative sau competitive” [1, p. 181]. M. Deusch (1962) consi-

deră că diferența majoră dintre aceste modalități de organizare este aceea că „structurile cooperative implică faptul că nu ne putem atinge scopul decât dacă și celălalt o face și, invers, structura competitivă înseamnă că ne putem atinge scopul doar dacă celălalt nu o face” [2, p. 89]. De fapt, ambele interacțiuni de grup sunt importante și au influențe utile, fiecare în modul său stimulează pozitiv procesul instructiv-educativ și reușita școlară, cu toate că rezultatele sunt favorabile înspre cooperare.

Cooperarea bazată pe conflictul sociocognitiv a fost studiată prin experimente realizate de Ch.J. Nemeth și J. Wachler (1983), W. Doise și G.P. Mugny (1981), R.J. Brown și G. Wade (1987) și demonstrează utilitatea muncii individuale în echipă sau grup, influențele pozitive ale contextelor care utilizează cooperarea față de competiție. Ele au avantajul că permit formarea unui cadru social care provoacă participanții să dezvolte aptitudini cognitive noi, să se poziționeze în contexte noi de învățare, de căutări intense, unde utilizarea frecventă și progresivă a cunoștințelor noi are efecte pozitive vizibile [2, p. 89].

„În latura lor cognitivă, astfel de conflicte pot să apară între idei, opinii, concluzii, teorii și informații diferite, opuse, care determină participanții la confruntarea contradictorie (care îi obligă să caute soluții împreună) să depășească împreună divergențele, să ajungă împreună la stingerea conflictului sociocognitiv dintre ei, la construcția împreună a unor cunoștințe noi, a unor soluții, la dezvoltarea, aprofundarea și îmbogățirea structurilor de care dispun. Iar în latura lor socială, conflictele favorizează jocul interactiv de roluri și situații care dezvoltă valențele euristice ale fanteziei, participarea la producerea de sens, cooperarea explorativă, interpretativă și de valorizare a evenimentelor și faptelor realității actuale.” [1, p. 181].

Activitățile realizate în grup, bazate pe declanșarea intenționată a conflictelor sociocognitive, au un real avantaj de a produce pragmatismul intelectual cu un deosebit randament, de a provoca conduite cognitive și sociale dinamice, asigurând îndeplinirea nevoii de asimilare a colaborării. De regulă, cooperarea este izvorul reglării manifestărilor și conduitelor individuale. Activitatea de cooperare poate să fie stimulativă, să creeze comportamente identice în cadrul activităților simple, iar în cadrul celor de ansamblu, rezolvarea de probleme și stabilirea rezultatului final este înlesnită de ideile, judecățile și efortul întregului grup, ceea ce demonstrează că munca în echipă este net superioară și cu mai multe beneficii față de cea individuală. „De asemenea, dacă sarcina de învățare cere o evaluare sau luarea unei decizii, deliberarea cooperativă și realizarea unui consens, sunt, de regulă, superioare, deoarece evită capcanele judecății idiosincratice sau extremiste” (D.C. Barnlund, 1959) [1, p. 182]. Este foarte important de precizat aici faptul că elevii care au capacități intelectuale reduse sunt stimulați să lucreze alături de cei cu abilități intelectuale dezvoltate. Asimilând noțiuni și proceduri de la aceștia, au prilejul de a se dezvolta mai mult decât dacă ar lucra individual, grupul fiind apt să rezolve o sarcină dificilă mai mult decât oricare dintre membrii săi luați separat.

Crearea de circumstanțe competitive se poate face prin întreceri între grupuri, bănci cu elevi, șiruri de bănci, între fete și băieți etc. Învățarea se poate

realiza prin dezlănțuirea dorinței de autopromovare. Efectele pozitive ale competiției sunt relevante dacă aceasta este înfăptuită după principii drepte, ale unor norme educaționale evaluate, stimulative și care nu fixează ca obiectiv dorința de câștig. În cazul din urmă, s-ar ajunge la rezultate distructive, la activarea unor atitudini ostile, individualism, invidie, descurajare, frustrare pentru elevii cu capacități intelectuale reduse și la mândrie exagerată și orgolii în rândul elevilor capabili de performanță.

Cadrul didactic poate organiza și realiza situații sociale de învățare prin cooperare utilizând metodologii comunicative, euristice sau aplicative. Discuția, dezbateră, rezolvarea unor situații-problemă, metoda proiectelor, învățarea prin descoperire, ancheta de teren ca metode de învățare prin cooperare, au avantajul de a le forma elevilor deprinderi de lucru în echipă. Utilizarea acestora în activitatea de instruire induce elevilor o atmosferă de sprijin și imparțialitate care sprijină performanțele întregii clase de elevi, cu efecte reale asupra motivației, raționamentului logic, comprehensiunii celuilalt, caracterului, conduitei și atitudinii, în general. Ele dau naștere conflictului sociocognitiv la nivelul grupului de elevi.

Rolul profesorului este decisiv în a crea contexte sociale de învățare interactive în cadrul clasei de elevi care să determine opoziții și idei contrare între aceștia. Ca să declanșeze conflicte sociocognitive, „el trebuie să-și asume un rol moderator, să fie cel care stârnește nedumeriri și întrebări, care incită la discuții, la dezbateri contradictorii serioase; el trebuie să exprime opinii proprii, puncte de vedere divergente, să stimuleze elevii să-și găsească argumente și contraargumente, să și le apere în mod convingător, să dezvolte controverse și să conducă într-o manieră constructivă intervenția sa structurantă de a obține angajarea tuturor elevilor în activitatea clasei, de a deveni facilitator, antrenor, mai mult decât distribuitor de cunoștințe” [1, p. 183]. Calitățile personale necesare pentru a putea să controleze astfel de situații sunt: competențe relaționale, aptitudinea de a dezvolta relații de cooperare și competiție, abilități de management al clasei pentru a asigura coeziunea și a forma sentimentul de grup ale elevilor din clasă.

Utilizând un astfel de model de instruire, cadrul didactic va trebui să țină cont de următoarele aspecte:

- unii dintre elevi nu reacționează la interferențe; o pot face dacă observă o diversitate între abordarea personală și cea a colegilor;
- nivelul individual de instruire al elevilor și tipul de relații intragrup sunt deosebit de importante pentru reușita interacțiunilor în cadrul activității de predare-învățare; pentru a asigura succesul activității, este necesară studierea Bibliografie:i recomandate pentru respectiva activitate;
- pentru formarea subgrupurilor sau echipelor de lucru este necesar să se țină cont de reacțiile de atracție-respingere ale elevilor;
- este important să se distribuie rolurile fiecărui membru al echipei în cadrul grupului; rezultatele obținute sunt mult mai importante dacă rolurile nu sunt impuse de către cadrul didactic;

- pentru o funcționare cât mai bună a grupurilor se recomandă înființarea acestora ținând cont de tipul sarcinii de învățare;
- un rezultat excepțional se va realiza atunci când structura de comunicare existentă în cadrul grupului va fi potrivită tipului de comunicare necesar pentru realizarea sarcinii de învățare date.

Așadar, în vederea asumării de către elevi a propriei învățări prin împletirea învățării individuale cu cea cooperantă, acțiunii independente cu cea interdependentă, etapelor individuale cu cele colective, recomandăm organizarea socială a învățării conform modelului prezentat mai sus, din următoarele raționamente:

- „unul de natură performant-informativă, care ia în considerare avantajele construcției sociale a cunoașterii individuale, a structurilor cognitive, dar și a celor operatorii;
- un altul de ordin pragmatic, formativ-educativ, interesat de punerea în valoare a potențialului educativ excepțional pe care-l dețin interacțiunile sociale, mai ales în ceea ce privește dezvoltarea capacității individului de a elabora forme de gândire și de acțiune compatibile efortului de echipă” [1, p. 184].

Se realizează, astfel, instrucția pentru viață, integrarea în societatea post-modernă care pune accent pe colaborarea între indivizi în vederea găsirii de soluții la problematici complicate, din ce în ce mai multe și mai presante, unde îmbinarea abilităților și competențelor fiecăruia devine mult mai importantă decât simpla adunare a lor.

Bibliografie:

1. Cerghit I. Sisteme de instruire alternative și complementare. Ed. a 2-a rev. Iași, Ed. „Polirom”, 2008.
2. Monteul J.M. Educație și formare. Perspective psihosociale. Iași, Ed. „Polirom”, 1997.
3. Neculau A. Conflictul sociocognitiv. In: A.. Stoica-Constantin, A. Neculau. Psihologia rezolvării conflictului. Iași, Ed. „Polirom”, 1998, pp. 47-59.

INSTITUȚIA DE ÎNVĂȚĂMÂNT PREȘCOLAR ȘI FAMILIA – PARTENERI EGALI ÎN PREGĂTIREA EFICIENTĂ A COPIILOR PENTRU ȘCOALĂ

Antonina ZAVADOVSKI

educatoare,

Instituția de Educație Timpurie, nr. 8 „Albinuța”, mun. Chișinău

Valentina MÎSLIȚCHI

dr., conf. univ.,

Universitatea de Stat din Tiraspol

Abstract: *The paper addresses the problem of preparation of children for school in the context of making full use of the kindergarten-family partnership. The article presents a project of an educational kindergarten-family partnership focused on the optimization of the preparation of children for school process from a bi-dimensional perspective: general and special preparation. The forms of the partnership relevant for a successful resolution of a problem of common interest of all partners involved in the educational process (round tables, seminars, consultations, trainings, workshops, meetings, didactic and extra-didactic activities etc.) lead to making the preparation of children for school start process more efficient.*

Unul dintre obiectivele importante ale instituției de educație timpurie constă în asigurarea contextelor relevante procesului pregătirii copiilor pentru școală, dezvoltarea la copii a competențelor definitorii asigurării ulterioare a succesului școlar la debutul învățământului primar. Realizarea acestui obiectiv presupune un efort consolidat al tuturor subiecților implicați în procesul educațional, care, prin conlucrare, comunicare, colaborare, cooperare optimă, coerentă, consecventă asigură progresul personalității în devenire. În acest context, grădinița și familia devin promotori fideli ai pregătirii eficiente a copiilor pentru școală.

Preocupați de soluționarea respectivei probleme stringente specifice pedagogiei preșcolare, pe parcursul anului de studii 2019-2020 am realizat o cercetare al cărui obiect de studiu a vizat procesul de pregătire a copiilor pentru școală în contextul valorificării parteneriatului grădiniță–familie.

Scopul cercetării a constat în fundamentarea teoretică și aprobarea experimentală a Proiectului de parteneriat grădiniță–familie axat pe optimizarea procesului de pregătire a copiilor pentru școală.

În sens larg, termenul de *proiect* desemnează instrumentul prin care se întreprinde o activitate cu caracter ameliorativ, care materializează demersul anticipativ la nivelul unui sistem sau proces și care angrenează, în vederea atingerii obiectivelor prestabilite, un ansamblu de strategii, resurse (umane, materiale, financiare, temporale), modalități, tehnici și proceduri de implementare, monitorizare și evaluare [1, p. 23].

Scopul proiectului de parteneriat cu genericul „Parteneriatul grădiniță–familie – promotor al pregătirii eficiente a copiilor pentru școală” a vizat sprijinirea și

promovarea cooperării eficiente, durabile, constructive, continue dintre familie și grădiniță pentru o implicare cât mai activă a părinților, cadrelor didactice, altor specialiști din instituția de educație timpurie în optimizarea procesului de pregătire a copiilor pentru școală.

Obiectivele proiectului de parteneriat:

- ✓ asigurarea continuității intervențiilor educaționale ale părinților, cadrelor didactice, psihologului etc. în vederea pregătirii eficiente a copiilor pentru școală;
- ✓ participarea activă a agenților educaționali în diverse forme de parteneriat (*masă rotundă; atelier de lucru; ședință; training psihosocial; consultații; activități didactice și extradidactice organizate prin implicarea tuturor partenerilor* etc.) axate pe problema pregătirii eficiente a copiilor pentru școală;
- ✓ prelucrarea experienței avansate și a bunelor practici atestate în familie și grădiniță, prin cooperarea activă a părinților, educatorilor, psihologului, medicului, metodistului, managerului instituției preșcolare, în vederea asigurării unei pregătiri complexe a copiilor pentru școală: generală și specială.

În implementarea proiectului de parteneriat grădiniță–familie am ținut cont de respectarea următoarelor principii:

- ✓ *Egalitatea*, care presupune respectul mutual între părinți indiferent de situația în care apar divergențe și neînțelegeri. Dialogul este necesar pentru a se ajunge la decizii reciproc acceptabile. Nici una din părți nu impune, nu domină, nu controlează.
- ✓ *Transparența*, care este asigurată prin dialog, construit pe principii de egalitate, cu accent pe consultări anticipate a tuturor părților, pe împărtășirea elocventă, continuă a informațiilor relevante etc.
- ✓ *Orientarea spre rezultat*, ce evidențiază că acțiunile în cadrul parteneriatelor trebuie să fie bazate pe realitate și orientate spre acțiuni concrete, fapt ce necesită coordonare orientată spre rezultat.
- ✓ *Responsabilitatea*, care devine o obligație etică accentuată a părților de a-și realiza sarcinile într-un mod responsabil, relevant și adecvat, în condiții de integritate.

De asemenea, pe parcursul derulării proiectului de parteneriat educațional grădiniță–familie am respectat principii fundamentale ale managementului proiectelor, la care face referire Wideman:

- *principiul angajamentului*, presupune că ambele părți implicate cunosc foarte bine ce efort trebuie depus pentru a se realiza proiectul, cunosc, cel puțin în mare, procesele și riscurile asociate proiectului, sunt dispuse să își împartă și să își asume responsabilitățile, riscurile și un eventual eșec;
- *principiul succesului predefinit* are în vedere faptul că normele pe baza cărora proiectul este considerat un succes, atât în ceea ce privește derularea, cât și produsul final, trebuie să fie definite de la bun început, înainte de declanșarea oricărei activități;

- *principiul eficienței / consistenței interne / interdependenței* se referă la relația de interdependență care există între aria de cuprindere a proiectului, timpul alocat, bugetul stabilit și calitatea proiectată a produsului final. Cele patru elemente sunt interrelaționate, trebuie să fie realizabile și să se reflecte unul pe celălalt;
- *principiul strategiei* stabilește ce trebuie făcut și când trebuie făcut;
- *principiul controlului* se referă la faptul că toate proiectele trebuie să beneficieze de politici și proceduri riguroase și eficiente de control și monitorizare; indică cum trebuie făcut un lucru și de către cine;
- *principiul canalului unic de comunicare* – comunicarea printr-un canal unic de comunicare face ca deciziile să nu ajungă la unitatea de execuție în mod eronat, devenind contradictorii și afectând substanțial bunul mers al proiectului;
- *principiul mediului de lucru stimulat*iv – managerul de proiect trebuie să creeze, pentru membrii echipei, un mediu de lucru stimulat, care să exploateze întreg potențialul acestora [Apud 2, pp. 36-37].

Prin elaborarea și implementarea proiectului de parteneriat grădiniță-familie am urmărit stimularea interesului atât al grădiniței, cât și al familiei de a coopera pentru optimizarea procesului de pregătire generală și specială a preșcolarului pentru debutul școlar, sporirea motivației familiei de a se implica în activitățile grădiniței în vederea creării contextelor relevante pregătirii copiilor pentru școală.

Printre formele de parteneriat educațional grădiniță-familie cu impact maxim în asigurarea cooperării constructive între partenerii preocupați de pregătirea eficientă a copiilor pentru școală, nominalizăm: Masa rotundă „*Părinte al viitorului școlar*”; **Seminarul** „*Văd în copilul de astăzi școlarul de mâine?!*”; Consultația de grup „*Familia și grădinița – parteneri egali în pregătirea copiilor pentru școală*”; Activitatea didactică „*Vitamine, de la cine?*”; Activitatea de voluntariat „*Mai triști ca noi...*”; Consultațiile individuale „*Pregătirea pentru școală: soluții viabile*”; Expoziția „*Pe tărâmul toamnei*”; Șezătoarea „*La gura sobei*”; Trainingul pentru educatori și părinți „*Cum pregătim împreună copiii pentru debutul școlar?*”; Atelierul de lucru „*Un mărtișor pentru fiecare*”; Activitatea extradidactică online „*O zi în familie*”; Ședința online „*Pregătirea copiilor pentru școală: realizări și perspective*”.

În cadrul Mesei Rotunde cu genericul „*Părinte al viitorului școlar*” am urmărit motivarea părinților de a se implica în cadrul proiectului de parteneriat educațional grădiniță-familie, am adus argumente în favoarea unificării forțelor dintre educatori, părinți, psiholog, etc. în vederea asigurării progresului copiilor în contextul pregătirii pentru debutul școlar.

În derularea acțiunilor comune dintre educatori și părinți am pus accent pe următoarele aspecte: asigurarea estimării corecte și oneste a expectanțelor părinților față de propriul copil privind pregătirea pentru școală; familiarizarea părinților cu noțiunea de „pregătire pentru școală”: pregătire generală și pregătire specială a copilului pentru școală; evidențierea particularităților pregătirii copilului pentru debutul școlar; necesitatea consolidării cooperării dintre pă-

rinți, educatori, psiholog, alți specialiști relevanți, în vederea sporirii calității pregătirii copiilor pentru școală etc.

Părinții au fost provocați să spună de ce și pentru ce trebuie să fie pregătiți fiica/ fiul pentru debutul școlar, să își expună opinia proprie privind ce trebuie mai întâi de toate să știe, să poată, să simtă un copil care pleacă în clasa întâi, care este rolul familiei, al instituției de învățământ preșcolar în asigurarea pregătirii eficiente a preșcolarului pentru școală etc.

S-a discutat despre necesitatea asigurării în contextul pregătirii copiilor pentru școală a diverselor dimensiuni a respectivului proces complex, la care s-au referit educatorii, dar și psihologul: pregătirea intelectuală, ce vizează dezvoltarea eficientă a proceselor și fenomenelor psihice; pregătirea socială, relevantă interacțiunii optime a copiilor nu doar cu semenii, dar și cu mături; pregătirea afectivă, ce scoate în evidență necesitatea dezvoltării inteligenței emoționale a copiilor; pregătirea motivațională pentru școală, axată pe dezvoltarea interesului cognitiv, a dorinței copilului de a fi școlar etc.

Părinților și cadrelor didactice li s-au oferit chestionare care au permis să stabilim în ce măsură agenții educaționali conștientizează valoarea pregătirii pentru școală în asigurarea adaptării școlare ulterioare a copiilor, poziția acestora față de valorificarea parteneriatului grădiniță-familie în pregătirea copiilor pentru școală, înțelegerea conceptului de pregătire pentru școală în complexitatea acestuia, elucidarea competențelor deținute de copil la finalul preșcolariității pentru a fi considerat pregătit pentru viitorul statut de elev etc.

În derularea proiectului de parteneriat educațional grădiniță-familie am proiectat și realizat cu partenerii seminarul cu genericul „Văd în copilul de astăzi școlarul de mâine?!”, în cadrul căruia au fost discutate și analizate aspectele definitorii ale procesului pregătirii copiilor pentru școală din perspectivă bidimensională: pregătire generală, pregătire specială. De asemenea, a fost evidențiat impactul pregătirii preșcolarilor pentru școală asupra adaptării școlare ulterioare la debutul învățământului primar.

Educatorii și metodistul instituției au precizat aspectele ce vizează pregătirea specială pentru școală: formarea premiselor citirii și scrierii, dezvoltarea limbajului și a comunicării, formarea reprezentărilor matematice elementare. A fost explicat faptul că pregătirea specială pentru activitatea școlară ulterioară vizează asimilarea de către copil a cunoștințelor, formarea capacităților, a atitudinilor, adică a competențelor, care îi vor asigura succesul însușirii în clasa întâi a disciplinelor de bază.

Medicul a evidențiat necesitatea asigurării pregătirii fizice și fiziologice a copiilor pentru școală, ce presupune buna funcționare a tuturor organelor și a sistemelor de organe, starea bună de sănătate a copilului, rezistența organismului la boli etc.

Psihologul a precizat valoarea pregătirii generale pentru școală codificată în pregătire cognitivă, afectivă, socială, motivațională, volitivă etc.

În luna noiembrie 2019 am organizat cu părinții și copiii acțiuni de voluntariat cu genericul „*Mai triști ca noi...*”, în cadrul cărora au fost colectate jucării, rechizite, cărți ce ulterior au fost donate preșcolarilor bolnavi de cancer. O echi-

pă de părinți și copiii la dorință au vizitat copiii care suferă de această maladie. Voluntarii din rândul maturilor au fost marcați de forța părinților respectivilor copii, care, în pofida problemei majore cu care se confruntă, fac eforturi de a asigura progresul propriilor copii, trăind cu speranța de a-i vedea sănătoși și buni elevi. Copiii au fost surprinși de bucuria interrelaționării cu semenii, au văzut că sunt copii mai triști ca ei, dar care își mențin zâmbetul pe față și care trăiesc cu speranța de viață, optimismul de a fi în viitor școlari.

În cadrul proiectului am organizat trainingul cu genericul „*Cum pregătim împreună copiii pentru debutul școlar?*”, inițiat din intenția de a spori colaborarea, cooperarea grădiniței cu familiile preșcolarilor în scopul dezvoltării relației de parteneriat grădiniță-familie în vederea eficientizării pregătirii copiilor pentru școală.

Trainingul a avut scopul de a spori competențele agenților educaționali pe problema pregătirii eficiente a copiilor pentru școală și a vizat realizarea următoarelor obiective.

- cunoașterea particularităților individuale ale copiilor, urmărind manifestarea lor în familie și grădiniță, monitorizând continuu procesul de pregătire a lor pentru școală;
- participarea activă a părinților, alături de educatoare, în viața grădiniței, prin implicarea permanentă în activitățile didactice și extradidactice organizate în comun în beneficiu pregătirii eficiente a copiilor pentru școală;
- dobândirea de către părinți a abilității de relaționare optimă cu copiii în varii contexte ale pregătirii eficiente a acestora pentru școală;
- stabilirea unor prerogative de bază ce trebuie respectate de familie și grădiniță în contextul pregătirii eficiente a copiilor pentru școală;
- inițierea unor acțiuni comune pentru sensibilizarea comunității privind necesitatea pregătirii eficiente a copiilor pentru școală prin valorificarea parteneriatului grădiniță-familie.

Trainingul a permis abordarea a mai multor subiecte de care au fost preocupați părinții și educatorii, discutate în contextul interesului prioritar al partenerilor de a asigura buna pregătire a copiilor pentru școală: caracteristicile dezvoltării psihofiziologice ale copiilor de 5-7 ani, așteptările părinților față de copil la debutul școlar, dezvoltarea interesului cognitiv al copiilor, soluții viabile pentru optimizarea procesului pregătirii copiilor pentru școală, erori frecvente ale agenților educaționali în ceea ce privește pregătirea preșcolarilor pentru școlarizare etc.

La ședințele de training au fost prezentate și recomandate partenerilor cărți educative, CD-uri audio, secvențe video, fișe de activitate individuală, pliante, prezentări PowerPoint, Jurnalul proiectului, etc. axate pe problema pregătirii eficiente a copiilor pentru școală.

Atelierul de lucru „*Un măștișor pentru fiecare*” a avut scopul de asigurare a coeziunii grupului de copii și părinți, optimizarea relației părinte-copil-cadru didactic, sporirea gradului de implicare a familiei în procesul de pregătire eficientă a copilului pentru școală. Părinții și educatorii au lucrat împreună cu

copiii pentru a meșteri mărtișoare, care au fost donate bătrânilor de la un centru de plasament.

Următoarea activitate extradidactică am desfășurat-o pe Platforma Skype, prin intermediul căreia am monitorizat activitatea în familie a copilului pe parcursul unei zile. Fiecare copil, împreună cu părinții, a descris activitatea din ziua respectivă, cu ce se ocupă, de ce a ales acea activitate, de cine este monitorizat, cu ce dificultăți se confruntă etc. Părinții au avut oportunitatea de a împărtăși cu educatorii și alți părinți din experiența și bunele practici atestate în familie privind pregătirea copilului pentru viitorul statut de elev.

Ultima formă de parteneriat implementată în cadrul proiectului a fost ședința online cu părinții cu subiectul „*Pregătirea copiilor pentru școală: realizări și perspective*”, la care am discutat despre rezultatele obținute în cadrul proiectului de parteneriat, am identificat că partenerilor le-au fost utile activitățile proiectate și desfășurate în cadrul proiectului deoarece a creat condiții în formarea și dezvoltarea competențelor de monitorizarea eficientă a procesului complex de pregătire a copiilor pentru școală din perspectivă bidimensională.

Concluzia formulată de partenerii implicați în proiect a fost următoarea: Cooperarea eficientă, durabilă, continuă dintre familie și grădiniță, implicarea cât mai activă în viața copiilor a părinților, a cadrelor didactice, a altor specialiști ai echipei multidisciplinare asigură pregătirea eficientă a copiilor pentru școală.

Concluzii

- Pregătirea pentru școală reprezintă un proces complex specific vârstei preșcolare, axat pe abordarea bidimensională (*pregătire generală, pregătire specială*), ce dobândește o conotație aparte în contextul adaptării ulterioare a copilului la exigențele noului statut de școlar.
- Eficiența procesului de pregătire a copiilor pentru școlarizare sporește semnificativ în cazul respectării continuității intervențiilor educaționale din instituția de învățământ preșcolar și familie, asigurată prin valorificarea proiectului de parteneriat grădiniță-familie.
- Cooperarea constructivă, coerentă, consecventă a tuturor agenților educaționali, implicați în diverse activități comune (*mese rotunde, seminare, consultații, traininguri, work-shop-uri, activități didactice și extradidactice, ședințe* etc.) conduce la eficientizarea procesului de pregătire pentru școlarizare a copiilor.

Bibliografie:

1. Bunăiașu C.-M. Elaborarea și managementul proiectelor educaționale. București, Editura Universitară, 2012.
2. Mogonea F.-R. Managementul programelor și proiectelor educaționale. Cluj-Napoca, Presa Universitară Clujeană, 2014.

РАБОТА В КЛАССЕ АНСАМБЛЯ С УЧЕНИКАМИ МЛАДШИХ КЛАССОВ

Наталья МЕЛЬНИК

преподаватель,
Школа Искусств „Теодор Негарэ”, Окница

Abstract: *The article discusses the features of the initial period of playing in an ensemble of violinists. Some stages of organizing the work of a teacher with an ensemble of primary grades are highlighted here. Ensemble playing music promotes intensive development of ear for music, rhythmic feeling and memory, consolidates the technical skills acquired in the classroom in the specialty.*

Обучение в музыкальной школе должно быть направлено на решение задач по формированию общей культуры учащегося, адаптации его в обществе. Музыкальное искусство является необходимой частью жизни человека, влияющее на гармоническое развитие и реализацию творческого потенциала личности.

Ансамблевое музицирование издавна известно, как форма обучения музыке. Игра в ансамбле представляет значимую роль в пропаганде скрипичного творчества. Но самое важное, что это замечательный способ эффективного и быстрого раскрытия индивидуальных способностей учеников. Это позволяет расширить их возможности, способствует формированию обширного комплекса профессиональных качеств и навыков.

Большое значение коллективному исполнению придавали выдающиеся педагоги И. Иоахим, JI. Ауэр, Д. Ойстрах, П. Столярский. Они считали своим профессиональным долгом вести занятия как в индивидуальном классе, так и воспитывать скрипачей, руководя всеми видами ансамблевого и оркестрового музицирования.

В педагогической практике можно использовать разные элементы современных методик:

- а) Метод Галины Турчаниновой состоит в том, что она советует распределять учащихся в ансамбле таким образом, чтобы в каждом голосе было равное количество скрипачей, одинаковых по уровню способностей и подготовленности, с учетом психологических особенностей каждого ученика.
- б) Метод Эдуарда Пудовочкина. Его „Групповой метод” соединяет скрипичную технику с развитием слуха, чувства ритма, музыкальной памяти. В основе данного дидактического подхода лежат два принципа: коллективное музицирование на начальном этапе обучения и комплексное развитие музыкальных способностей детей посредством игры в ансамбле.
- в) Метод Марка Берляничика. Он заключается в том, чтобы больше уделять внимание начальному периоду освоения инструмента:

постановке рук юного скрипача, воспитанию культуры звука, совершенствованию исполнительской техники, развитию навыков ансамблевой игры, формированию репертуара.

Работа с учащимися младших классов несёт в себе особую специфику преподавания игры на скрипке. Она связана, как со сложностью освоения инструмента, музыкальной грамоты, особенностями психологического восприятия начинающих учеников, так и с неоднородностью детей по возрасту и способностям. Несмотря на ограниченные исполнительские возможности учеников младших классов, при условии правильной организации работы педагога, применения развивающих методов и творческого подхода, становится возможным формирование ансамбля уже начиная со второго года обучения. Этому способствует завершение начальной стадии становления игрового аппарата и освоение элементарных музыкально-теоретических знаний.

В чём же заключены преимущества коллективного музицирования на начальном этапе обучения? Во-первых, во время занятий в ансамбле происходит автоматическое закрепление навыков и умений, полученных на уроках по специальности, во-вторых, развивается умение слушать не только своё исполнение, но и других учеников, воспитывается чувство коллективизма и ответственности за свою игру и, в-третьих, прививается интерес к инструменту.

Итак, главными задачами преподавателя становятся:

- а) учёт психологии детского коллектива;
- б) поиск индивидуального подхода к каждому ученику;
- в) умение на занятиях просто, доступно и конкретно объяснять свои требования;
- г) органично продолжать работу, начатую на уроках по специальности.

Результатом данного педагогического подхода является поступательное освоение техники игры на скрипке учениками младших классов, а также развитие любви к совместному творчеству.

Ведущими целями занятий начального периода обучения игре в ансамбле являются: развитие музыкального слуха, чувства ритма, музыкальной памяти, воспитание основ выразительной игры, осваивание элементарной динамики, обучение навыку читки с листа.

Можно успешно применять следующие формы коллективного музицирования:

- а) школьные скрипичные ансамбли, в состав которых входят учащиеся одного возраста, обучаемые у разных преподавателей;
- б) объединение в коллектив учеников разного возраста;
- в) малые формы: дуэты и трио.

Стоит отметить, что в связи с демографической спецификой, в последние годы в районных школах практически отсутствует отбор детей и это вынуждает принимать учащихся без учёта их музыкальных данных, тем самым осложняя работу педагога в классе скрипки. Вторым след-

ствием является то, что не в каждой музыкальной школе присутствует достаточный контингент учащихся для создания школьного ансамбля скрипачей.

Вследствие этого, актуальной для преподавателя становится организация такой формы работы, которая позволила бы организовать ансамбль, состоящий из учеников своего класса. Этот педагогический подход несёт следующие преимущества: занятия в ансамбле являются продолжением работы в основном классе, совершенствуются игровые возможности и исполнительский уровень юных скрипачей по обоим предметам. Ученики находятся под контролем преподавателя, вследствие чего не возникает проблем с посещаемостью.

Систематическая работа педагога с учениками своего класса в ансамбле с первых лет обучения и до выпускного класса позволяет создать в школе сплоченный музыкальный коллектив со своими исполнительскими традициями.

Каковы основные критерии „хорошего ансамбля”? Прежде всего, это интонационная и ритмическая культура исполнения мелодического рисунка, выпуклость динамики, единство ансамблевых штрихов.

Можно обозначить несколько этапов работы с начинающими участниками ансамбля. С первых занятий необходимо выработать у учащихся навык одновременного и одинакового прикосновения смычка к струне. К.Г. Мострас писал: „Перед началом исполнения и после продолжительных пауз движение руки подготавливается заблаговременно путём кругообразного „размахового” движения руки в воздухе над струной”.

Мы делаем простое упражнение, которое часто используется на первых уроках по специальности. „Мысленно”, с помощью смычка рисуем впереди себя круг: опускаем смычок у колодочки и легко „скользим” по струне вниз, затем по воздуху возвращаем его на место. Тщательно нужно следить за свободой правой руки в плечевом суставе, движения должны быть лёгкими и широкими. Исполнять это упражнение нужно в медленном темпе ритмически точно: на первую долю играем смычком вниз по струне, на вторую долю – вверх по воздуху.”

В. Григорьев отмечал: „Далеко не безразлично в каком звуковом качестве протекает процесс занятий, начиная с упражнений и гамм и заканчивая художественным сочинением крупной формы, ибо это неизбежно сказывается на формировании внутренних звуковых представлений идеала скрипичного звучания” [2]. Следуя этим рекомендациям, необходимо обращать внимание учеников на качество звука, его мягкость, тембр. В качестве вспомогательного материала можно использовать упражнение №1 Г. Шрадика из первой тетради. Таким образом решаем сразу несколько задач: вырабатываем навык одновременного и синхронного начала игры, развиваем ритмическую дисциплинированность участников ансамбля, воспитываем интонационную точность исполнения. Параллельно происходит мобилизация внимания учеников и вырабатывается согласованность их действий.

Занятия в классе ансамбля развивают у учащихся младших классов мелодический и гармонический слух. Воспитанию мелодического слуха способствует игра в унисон. Методическим материалом могут послужить небольшие пьески кантиленного характера. Игра в медленном темпе, активизирует слуховое внимание учеников и позволяет сконцентрироваться на чистоте интонирования. Например, Б. Альтхауз „Вальс Маргариты”, Ж. Металлиди „Колечко”, А. Лисаковский „Вальс”. Мелодичность, лёгкость в исполнении этих пьес даёт возможность выработать у маленьких участников ансамбля правильность интонационного звучания, единое понимание темпа, певучесть, появление свободы мелодического дыхания.

Для развития гармонического слуха и в целях экономии времени для сосредоточения внимания всех участников ансамбля, полезно использовать навыки исполнения простых однооктавных гамм. Вначале мы играем в унисон, затем разделяем детей на два голоса и предлагаем вступать по очереди, исполняя терции, потом распределяем на три голоса, и, также вступая по очереди, они исполняют трезвучия. Но полный восторг у них вызывает звучание септаккордов. В конце обязательно должен звучать унисон. Во время исполнения гаммы необходимо следить за чистотой звучания интервалов, аккордов, точной, мягкой атакой звука. Регулярное использование в начале урока этого упражнения активизирует музыкальное восприятие учеников и позволяет параллельно с мелодическим слухом активно развивать гармонический.

Следующим этапом становления ансамбля является воспитание метроритмического слуха и навыка воспроизведения равномерной последовательности одинаковых длительностей. Основой может служить работа над штрихом *detache*, который по определению А. Ширинского „подразумевает исполнение каждой ноты отдельным движением смычка по струне поочередно вниз и вверх”. Этот штрих очень нравится детям, но вместе играть его достаточно сложно, так как чувство ритма у каждого ребёнка индивидуально, и не сразу достигаются взаимопонимание и слаженность. Работу нужно начинать с использования маленьких отрезков смычка. На помощь приходит несложная, гамма. В начале дети играют её по „восемь” одинаковых ноток в середине смычка. Для правильности исполнения и чёткой артикуляции штриха необходимо активное, отталкивающее звучание первой ноты. Затем дети исполняют по „четыре” нотки, также несколько выделяя первую. И заключительным является исполнение по „две”. Можно предложить детям хором проговорить предложение: „Побежали наши ножки быстро-быстро по дорожке”, так как текст в сочетании с музыкальной интонацией помогает быстрее освоить основы метроритма. Таким образом, у детей формируется навык единого исполнения штриха *detache* и происходит воспитание коллективного ритма. Музыкальным материалом могут послужить замечательные пьесы: Е. Вышкауцан „Скакалка”, П. Шольц „Непрерывное движение”, А. Комаровский „Наперегонки”.

Немаловажным моментом воспитания хорошего ансамбля является работа над выразительным исполнением мелодии. В работе замечательных педагогов М. Либермана и М. Берляничка „Культура звука скрипача” говорится: „Как только ученик начинает играть музыкальный материал, отталкиваясь от осмысления и переживания художественного образа пьесы, прибегая к аналогиям с разговорной речью, следует объяснить ему логику речи музыкальной: звуковысотный рисунок мелодии, её метроритмическое строение, архитектуру-повторность, контрастность фраз, распределение смысловых акцентов, кульминаций, словом, всё то, что относится к области музыкальной выразительности” [3]. На индивидуальных занятиях по инструменту учащиеся знакомятся с фразировкой, понятием „звуковой краски”, динамическими оттенками, но на уроках ансамбля должны вырабатываться единые требования к нюансировке, равновесию в звучании голосов.

Одним из самых широко распространённых приёмов игры на скрипке является *legato* – штрих, который интерпретируется в музыкальной практике как связное произношение. Ю.И. Янкелевич говорил: „У нас в большей степени утеряна культура штриха *legato*. Плавное *legato* – это краска” [5, с. 146]. Каким же образом, практически, можно осуществить решение этой проблемы?

Необходимо чётко сформулировать у учащихся представление о том, что лига не просто объединяет несколько нот на один смычок. Главная задача – это достичь особого звучания: непрерывности, выразительности – качеств, исконно присущих певческому голосу. На практике работу над штрихом *legato* в ансамбле мы начинаем на одной струне, исполняя простые тетрахорды. Вначале учащиеся исполняют по две ноты на смычок четвертными длительностями. Нужно добиваться у учеников слитного соединения звуков, использования всей длины смычка. Но чрезвычайно важно обращать внимание на неравномерную скорость ведения его по струне. Первой ноте необходимо отводить большую часть смычка, в то время как второй ноте оставлять не больше трети. Благодаря такому распределению скорости движения первая нота звучит более мягко и выразительно. Затем предлагаю ученикам играть восьмыми длительностями по четыре ноты *legato* на смычок, продолжая следить за неравномерностью распределения смычка для каждой ноты. Большой отрезок смычка мы отдаём первому звуку. Для решения задач выразительного исполнения полезным становится использование декламационного метода обучения. Можно напеть предложение: „Мы гуляем вместе с мамой”, подчеркивая слова „мы” и „вместе”. Эти упражнения позволяют участникам ансамбля понять смысловое значение музыкальной фразы, роль каждой ноты в мотиве и предложении.

Следующим этапом можно назвать работу с учениками над одинаковым исполнением комбинированных штрихов из *legato* и *detache*. А Ширинский писал: „Основные задачи в комбинированных штрихах – нахождение наиболее целесообразного распределения смычка, степени

плотности и акцентировки отдельных звуков”. Правильное исполнение этого штриха в ансамбле предполагает одинаковое использование различных отрезков смычка, его синхронную смену и точное распределение скорости движения. Важным является „выработка умения „дослышивать звук”, доигрывать его, не торопиться переходить к следующему, добиться равновесия акцентировки и звуковой плотности между нижней и верхней частями смычка” [4, с. 19].

Во время работы над комбинированными штрихами на уроках с начинающими скрипачами полезно использовать простые слова: „Мама”, „Папа” или имена участников ансамбля. Затем попросить учеников первое слово играть *legato* на целый смычок, второе – *detache* небольшими отрезками. Важно обращать внимание учеников на окончания слов, выслушивание гласных звуков, верную постановку смысловых акцентов. Результатом этой кропотливой и вдумчивой работы становится воспитание навыка правильного распределения смычка и выразительности в исполнении штриха.

Хочется заметить, что освоение нового приёма не должно сводиться к выполнению просто схематических упражнений. Выразительное значение каждого штриха следует подчинять задачам исполнения, образному содержанию музыки. Следующим этапом работы с начинающими участниками ансамбля является освоение синхронного исполнения отрывистого штриха *martele*. Точное определение штриху дал А. Ширинский: „Штрих *martele* (буквально – „отбивая”) – резкий, отрывистый – представляет собой острый звук с паузой, равной ему по длительности” [4, с. 25]. Во время работы над этим приёмом в ансамбле скрипачей необходимо добиваться качества звучания, ритмической точности, координации обеих рук.

Вначале, полезно в игровой форме привлечь внимание учеников к новому штриху. Исполнение *martele* мы сравниваем с „игрой в снежки”. Для выдерживания необходимой паузы внутри штриха необходимо объяснить момент приготовления „снежка” и выработать навык широкого, свободного движения во время броска. Также следует использовать упражнение „фонарик”: дети резко сжимают и разжимают пальцы, как бы подают сигналы, включая и выключая фонарик. Во-первых, у детей вырабатываются сгибательные и разгибательные движения пальцев. Во-вторых, они понимают значение пауз между нотами и необходимость подготовки начала нового движения смычка. И, наконец, они усваивают правильную артикуляцию штриха, понимают его выразительное значение. Музыкальным материалом могут послужить пьесы: М. Кочурбина „Мишка с куклой”, Б. Альтхауз „Марш оловянных солдатиков”, Н. Бакланова „Хоровод”.

В заключении хочется сказать, что раннее овладение полным набором профессионально перспективных смычковых приемов позволяет уже на первоначальном этапе достичь штрихового единства, напевности, мелодической слитности и интонационной выразительности в зву-

чании ансамбля. Это всегда будет служить залогом успешного результата. Но самое главное заключается в том, что игра в ансамбле скрипачей и выступления коллектива позволяют сохранить контингент учащихся и увеличить количество поступающих детей в класс скрипки.

Библиография:

1. Берляничик М.М. Как учить игре на скрипке в музыкальной школе. Москва, Издательский дом „Классика-XXI”, 2006.
2. Григорьев В. Методика обучения игры на скрипке. Москва, Издательский дом „Классика XXI”, 2006.
3. Либерман М., Берляничик М. Культура звука скрипача. Пути формирования и развития. Москва, „Музыка”, 1985.
4. Ширинский А. Штриховая техника скрипача. Москва, „Музыка”, 1983.
5. Янкелевич Ю.И. Педагогическое наследие. Москва, „Музыка”, 1983.

EDUCAȚIA INTERCULTURALĂ ȘI FORMAREA COMPETENȚEI INTERCULTURALE

Iulia MÎNDRESCU

doctorandă,

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” /

director adjunct,

Școala de Arte „A. Stârcea”, mun. Chișinău

Abstract: *The article addresses intercultural education and its meanings in school, the design of intercultural competence building, specifying the integrated knowledge of intercultural competence and determining the theoretical model of building and achieving intercultural competence in the context of key competence Cultural Awareness and Expression.*

Societatea modernă impune competiție și performanță, care reclamă pregătire individuală și profesională solidă bazate pe competențe. Școala este structura de bază în sistemul educațional care pune bazele educației, formării personalității în devenire. Funcționarea strategică a acesteia se desfășoară în prezent într-un nou context social-pedagogic, marcat de procesele democratizării și a calității. Școala de arte „A. Stârcea” din mun. Chișinău, precum și alte școli de acest tip au menirea de a satisface interesele, opțiunile elevilor, dar și a părinților în dezvoltarea aptitudinilor instrumental-artistice a tinerilor, precum rolul de a contribui la procesul de perpetuare a sistemului cu cadre calificate din domeniul educației estetice. În această perspectivă, creșterea calității educației estetice prin asigurarea realizării intereselor, doleanțelor copiilor și părinților în satisfacerea dezvoltării capacităților, aptitudinilor, talențelor muzical-artistice trebuie să devină, în mod explicit, activitatea de bază a

întregului proces de management educațional în școala de arte, valorificând plenar în acest scop prevederile curriculumului educațional prevăzut pentru școala de arte, inclusiv și îndeosebi, cu referință la educația interculturală. Or, dimensiunea interculturală a vieții sociale ridică probleme semnificative pentru educație și învățare, fapt confirmat și de Uniunea Europeană, care în documentele sale stabilește că „**educația reprezintă o activitate intenționată, sistematică și continuă de comunicare menită să producă o învățare durabilă**” [Apud 3]. Competențele-cheie „**a învăța să înveți**” și **competența de conștientizare culturală și expresie** sunt determinante pentru școala de arte, exprimă esența misiunii acesteia, fără a diminua și importanța celorlalte competențe-cheie pentru **Învățarea Durabilă** stabilite de UE.

În acest context, pentru Școala de Arte primează *competența de Conștientizare Culturală și Expresie* care prevede formarea personalității cu gândire umanistă, care valorizează cultura universală, potențialul propriu, ceea ce angajează o **educație interculturală**, care de rând cu învățarea elevilor de a-și valoriza propria cultură sau etnicitate, propria moștenire culturală, dezvoltându-le stima de sine și identitatea persoanei, totodată îi învățăm și cum să valorizeze corect și alte culturi sau etnii, îi ajutăm să se dezvolte firesc în societatea în care trăim. Astfel, profilul persoanei competente intercultural orientează activitatea de construire a competenței interculturale în școală, care reprezintă „un proces de transformare cu ajutorul căruia se dezvoltă capacități adaptative, de acomodare la o altă cultură” (Taylor, Cho, 2005), un proces de învățare transformațional (sub raport cultural și intercultural) [2].

Educația interculturală presupune (după Clavet, 1990) patru dimensiuni fundamentale:

- *dimensiunea personală*, cu privire la propriul profil psiho-comportamental, prin depășirea prejudecăților și stereotipurilor personale;
- *dimensiunea cognitivă*, de cunoaștere a premiselor istorice, geografice, antropologice, sociologice, privind generarea și consecințele fenomenelor interculturale;
- *dimensiunea metodologică*, de acumulare a metodelor de diferențiere și particularizare a valorilor;
- *dimensiunea relațională*, de cunoaștere a datelor despre elevii cu care se lucrează [ibidem, p. 280].

Interculturalitatea poate fi considerată, dintr-o anumită perspectivă, o consecință a globalizării. Or, societatea în care trăim este caracterizată de diversitate, interdependență și schimbare. Interculturalitatea ține de reflectarea unei realități efective. Tinerii de astăzi au nevoie nu de asimilarea unei anumite culturi, a unui grup restrâns, ci de ceea ce se cheamă **competență interculturală**—un ansamblu de cunoștințe și deprinderi în măsură să-i permit individului relaționarea, comunicarea și integrarea cu succes în diferite tipuri de comunități, de a înțelege și aprecia opere de arte în diversitatea lor. Astfel, regândirea procesului de învățământ într-o nouă perspectivă pedagogică, a teoriei curriculumului, a centrării pe formarea personalității elevului în devenire și formare de competențe interculturale necesită o **schimbare de paradigmă a învățării**.

Profilul persoanei competente intercultural orientează activitatea de construire a competenței interculturale în școală. Astfel, școala trebuie să urmărească ca elevii săi:

- să posede cunoștințe privind cultura, în general, și impactul acesteia asupra comportamentelor individuale și de grup, să aibă cunoștințe solide privind propria cultură / propriile culturi și privind;
- să-și dezvolte capacități și deprinderi de viață în societatea interculturală, conștientizarea propriilor delimitări culturale, a stereotipurilor și prejudecăților, identificarea acestora la ceilalți, capacitatea de a relativiza punctele de vedere, abilități comunicaționale și relaționale;
- să-și dezvolte atitudini cum ar fi respectul pentru diversitatea culturală, pentru identitatea culturală proprie și a celorlalți, refuzul discriminării și al intoleranței;
- să se implice active, conștient și perseverent în acțiunile de promovare a propriilor societăți interculturale și de combatere a discriminării și intoleranței.

Competențele interculturale nu pot fi însușite în mod pasiv. Ele presupun implicare, construcție (Ciascai, 2006, Rey, Carette, Khan, 2003) [Apud, p. 283] – *Figura 1.*

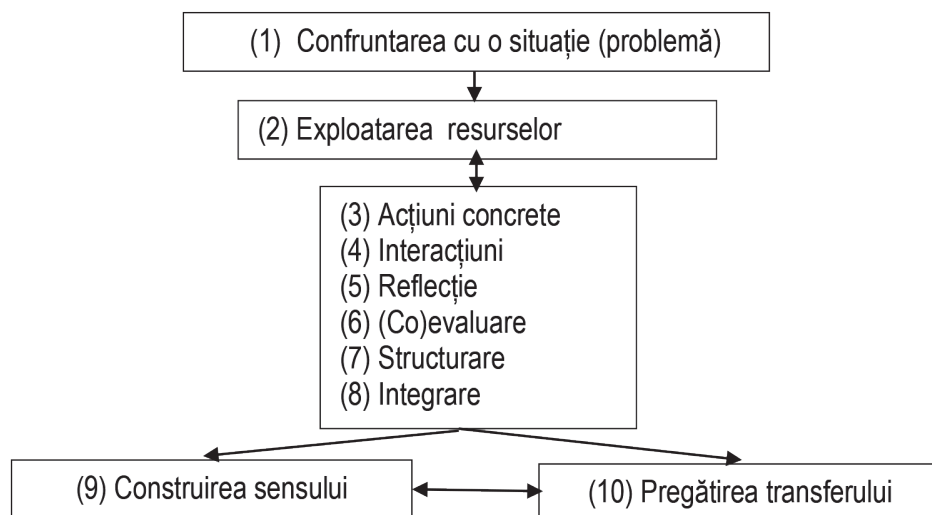


Fig. 1. Construcția competenței interculturale (adaptare) [Apud 1]

Construcția competenței interculturale, menționează cercetătoarea Lilianna Ciascai, pe care întrutotul o susținem în afirmația respectivă, poate avea la bază modelul „reflecție în acțiune” utilizat de Nagata (*Figura 2*) în activitățile de educație interculturală. Acest model este un demers interactiv de procesare a experiențelor trăite.

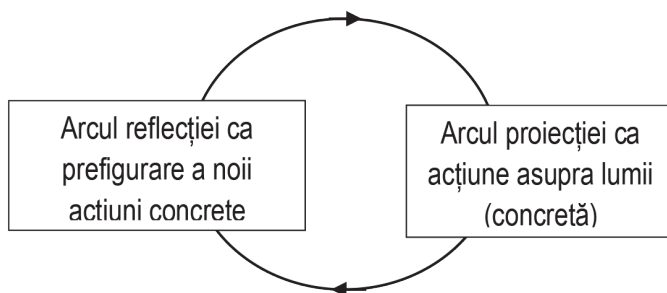


Fig. 2. Modelul Nagata al reflecției în acțiune [Apud 1]

Conform acestui model, în „arcul proiecției” individul acționează asupra lumii fără a realiza asumptii, fără distorsiuni sau prejudecăți, proiectându-se în situația care reprezintă contextul acțiunii. În „arcul reflecției”, apare oportunitatea de a analiza rezultatele și propriile prejudecăți și de a pregăti viitoarele acțiuni concrete. Acesta, în convingerea lui Nagata, este ciclul învățării interculturale. Acest model poate sta la baza metodologiilor utilizate în clasele caracterizate prin diversitate culturală [Apud 1, p. 284].

Construcția competenței culturale este un proces complex, caracterizat prin metode diverse, instrumente și rezultate specifice. În contextul examinat, o persoană/elev care manifestă o competență interculturală trebuie să activeze mai multe cunoștințe dintre cele prezentate în *Tabelul 1*.

Tabelul 1. Cunoștințele integrate competenței interculturale

Cunoștințe declarative	Competențe specifice și cunoștințe procedurale	Cunoștințe atitudinale
<ul style="list-style-type: none"> • Cunoștințe despre alte culturi. • Cunoștințe despre sine. • <i>Înțelegerea</i> conceptului despre cultură-înțelegerea semnificației culturii, a modului în care ne influențează viața. 	<ul style="list-style-type: none"> • Adaptabilitate la situații culturale diverse, stabilirea unui climat de <i>încredere și respect</i>. • Capacitatea de a construi relații – abilități solide de constituire a relațiilor în domeniul social/personal și preprofesional. • Capacitatea de a comunica intercultural-competențe de comunicare interculturală eficientă. • Competențe organizatorice-capabili să <i>îmbunătățească</i> calitatea interrelațiilor în perspectiva interculturalității. • Abilități de adaptare la provocările impuse de interacțiunea cu o altă cultură. • Valorificarea parteneriatelor educaționale în perspectiva interculturalității. 	<ul style="list-style-type: none"> • Atitudine de respect și modestie cu privire la propria cultură și acceptarea altor culturi. • Dedicare personală pentru experiența de viață <i>într-o</i> altă cultură. • Perceperea corectă a semnificațiilor diverselor culturi. • Interpretarea corectă a fenomenelor, proceselor, relațiilor în domeniul cultural.

În acest sens, am elaborat un model de construire și de atingere a competenței-cheie „Conștientizare Culturală și Expresie” – pe parcursul anilor de studii în Școala de Arte „A. Stârcea”.

Tablelul 2. Modelul teoretic de construire și de atingere a competenței interculturale

Nivelul	Elemente ale competenței (exemple)
Nivelul I (cls. I – IV)	
(a) Cunoștințe	Perceperea unor elemente ale patrimoniului cultural local. Elemente ale folclorului din localitatea natală și din orizontul apropiat. Caracteristicile comunității locale (date de observație directă). Cunoașterea unor poezii și cântece semnificative (adaptate vârstei) Utilizarea unei terminologii minimale referitoare la cultură.
(b) Deprinderi <i>(aptitudini, abilități)</i>	Descrierea și localizarea elementelor de patrimoniu local. Explicarea intereselor, opțiunilor muzicale. Exprimarea artistică individuală: cântece, poezii. Vizionarea unor elemente culturale: spectacole, imagini, activități Compararea opiniilor individuale cu ale altor colegi.
(c) Atitudini	Respect față de elemente de patrimoniu existente anterior experienței individuale. Inițiativă în domeniul expresiei artistice.
Nivelul 2 (cl. V – VIII)	
(a) Cunoștințe	Cunoașterea unor elemente de bază ale patrimoniului cultural național, european și mondial (pe baza disciplinelor școlare). Perceperea diversității culturale și lingvistice a Europei și a lumii. Cunoașterea dimensiunii istorice a formării patrimoniului cultural al orizontului local, al țării și al omenirii în domeniul disciplinei studiate. Conservarea diversității culturale și lingvistice a Europei și a lumii Cunoașterea legăturii dintre elemente ale comunităților (elemente lingvistice, religioase) și elemente ale culturii. Cunoașterea criteriilor de evaluare a operelor cu caracter cultural sau muzical/ artistic.
(b) Deprinderi <i>(aptitudini, abilități)</i>	Aprecierea critică și estetică a operelor de artă/muzică. Valorificarea aptitudinilor artistice înnăscute, identificate și exprimate. Construirea unor demersuri apreciative, utilizând terminologia adecvată. Interpretarea imaginilor care reflectă elemente culturale. Negocierea aprecierilor de grup sau colective asupra faptelor culturale și artistice. Construirea unui demers logic și argumentativ pentru explicarea opțiunilor individuale asupra operelor culturale. Aprecierea critică a operelor și a spectacolelor.
(c) Atitudini	Înțelegerea culturii naționale ca parte a culturii umanității. Dezvoltarea sentimentului identității. Respect pentru diversitatea expresiilor culturale. Înțelegerea lecturii ca necesitate a educației permanente. Participarea activă la viața culturală. Realizarea unor produse culturale și artistice individuale. Aprecierea activității culturale și artistice a altora.

În concluzie. Educația interculturală în școală, implicit, formarea competenței interculturale este o stringență în actualitate, care necesită valorizarea culturii proprii și cunoașterea, înțelegerea și valorizarea diferențelor culturale, disponibilitatea de a interacționa într-o lume multiculturală.

Bibliografie:

1. Ciascai L., Dulamă M.E., Ilovan O.-R. Învățarea eficientă: Actualitate și perspective. Cluj-Napoca, Presa Universitară Clujeană, 2009.
2. Ciolan L. Învățarea integrată: fundamente pentru un curriculum transdisciplinar. Iași, 2008
3. Cojocaru V.Gh. Competență. Performanță. Calitate: concepte și aplicații în educație. Chișinău, S.n. (F.E.-P. „Tipografia Centrală”), 2019.
4. Iucu R.B. Instruirea școlară: perspective teoretice și aplicative. Iași, Polirom, 2008.

REPERE PSIHOPEDAGOGICE ALE COMUNICĂRII ȘI NEGOCIERII ÎN DOMENIUL EDUCAȚIONAL

Olga LOTCĂ
manager,

IET nr. 2 „Scufița Roșie”, s. Cigârleni, r. Ialoveni

Abstract: *The article addresses the issue of communication and negotiation in the field of education. The theoretical aspects of the concepts of communication and negotiation, the mistakes that managers make in their professional activity are presented. The main problems that have a direct impact on communication process are presented.*

Caracteristică specific umană, comunicarea reprezintă conexiunea persoanelor dintr-o colectivitate, ce oferă posibilitatea cunoașterii opiniilor acestora, a omogenizării sub aspect psihosocial, asigurând funcționarea normală a colectivului, indiferent de mărimea și natura sa.

Comunicarea organizațională reprezintă un proces, de regulă intenționat, de schimb de mesaje între persoane, grupuri și niveluri organizatorice din cadrul instituției, cu scopul îndeplinirii atât a obiectivelor individuale, cât și a celor colective. Esențial este că, în cadrul organizației, să se realizeze o comunicare eficientă, care „apare atunci când oamenii primesc la timp informația potrivită” [1, pp. 182-183].

Pentru orice organizație, comunicarea este o cerință esențială în atingerea obiectivelor stabilite, o condiție a funcționării sale eficiente, a stabilirii celor mai elementare relații interumane. Comunicarea reprezintă premisa exercitării activității de management, a funcțiilor procesului de management. Doar o

comunicare eficientă face posibilă planificarea și programarea, coordonarea și controlul, motivarea, consultarea și participarea activă a membrilor organizației la realizarea scopurilor propuse. Fiecare moment din activitatea organizației se bazează pe o comunicare eficientă, ca modalitate de focalizare și corelare a tuturor eforturilor.

Comunicarea organizațională apare la toate nivelurile conducerii, se realizează pe toate treptele ierarhice și între acestea, atât pe orizontală cât și pe verticală. Complexitatea comunicării, scopurile și obiectivele sale au impus o serie de particularități comunicării manageriale care trebuie să respecte o serie de norme impuse de cultura managerială și de politica organizației.

Complexitatea comunicării organizaționale aduce în planul practicii o cerință specială față de manager: abilitatea de a fi un bun comunicator. Această abilitate se dezvoltă în primul rând pe înțelegerea rolului comunicării organizaționale.

De ce comunicăm într-o organizație? Întrebarea dată ne duce spre următoarele răspunsuri:

- Funcțiile managementului nu pot fi operaționalizate în lipsa comunicării. Comunicarea este crucială pentru existența și succesul organizației, e prima responsabilitate a unui manager.
- Comunicarea stabilește și menține relațiile dintre angajați, oferindu-le informații necesare orientării și evaluării propriei munci în raport cu ceilalți, cu cerințele organizației.
- Aflată la baza procesului de motivare, comunicarea identifică și utilizează corect categorii de stimulente pentru orientarea comportamentului angajaților spre performanțe.
- contribuie la instaurarea relațiilor corecte și eficiente, de înțelegere și acceptare reciprocă.

Negocierea ca aspect al comunicării reprezintă cel mai eficient mijloc de comunicare, având avantajul că realizează, în cel mai scurt timp, efectul scontat. Ea se referă la o situație în care părțile participante interacționează în dorința de a ajunge la o soluție acceptabilă, în una sau mai multe probleme aflate în discuție.

Negocierea este mai degrabă similară cu o călătorie – nu poți prezice rezultatul înainte de a face călătoria. Poate să se planifice un anumit drum și se descoperă că cea mai bună cale de a ajunge acolo nu este cea planificată. În mod similar, pentru negocieri trebuie să ne pregătim strategiile și tacticile înainte de a porni discuțiile, dar nici în acest caz nu există garanții că planul abordat este plin de capcane și că este nevoie de o abordare alternativă pentru a ajunge la o înțelegere constructivă.

Un negociator priceput va face o distincție clară între aspectele mai puțin importante și cele de importanță majoră și, pe cât de franc și deschis în cazul primelor, pe atât va fi de secretos și perseverent cu cele din urmă (P. Stanhope) [*Apud* 6, pp. 32-33]. Fiind totuși oameni, majoritatea negociatorilor, chiar și experimentați, fac greșeli. Și odată ce greșeala este săvârșită, este dificil să se înainteze spre un acord. Așa cum remarcă un observator: „Este similar situației

când se varsă un pahar de apă pe o suprafață absorbantă. Se poate aduna apa și se poate încerca punerea ei înapoi în pahar, dar niciodată nu se va mai recupera toată apa.”.

Bazându-se pe experiența de negociator autorul John Illich (1992) a sugerat că managerii fac de obicei următoarele greșeli de negociere:

1. Intră în negocieri cu anumite idei preconcepute.
2. Nu au răbdare să lase cealaltă parte să facă prima ofertă.
3. Ignoră importanța timpului și amplasării ca arme în negociere.
4. Renunță atunci când negocierile par să se afle în impas.

Negocierile care „decurg prost” se datorează unor motive similare numite „sindroame” redate în **Figura 1**.

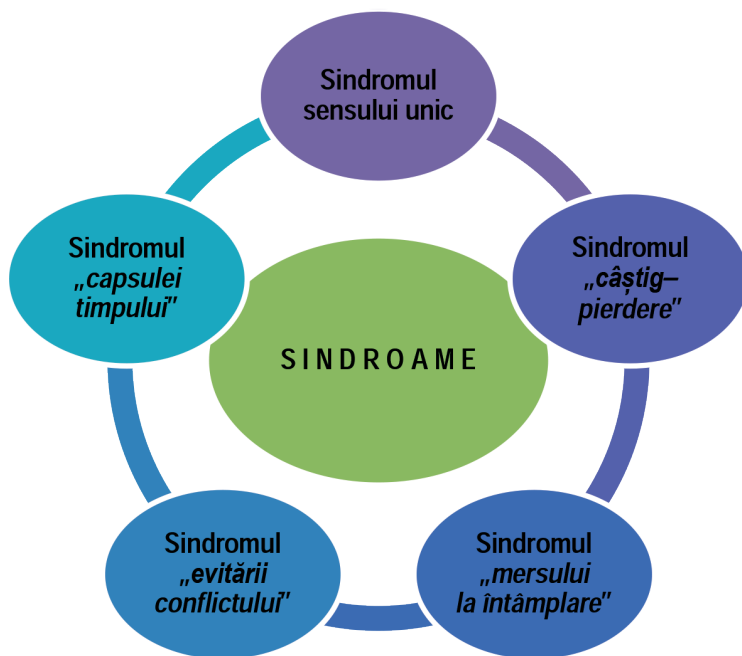


Fig. 1. Sindroamele negocierilor

Sindromul sensului unic – apare atunci când negociatorii au decis deja, înainte ca negocierile să înceapă, care sânt realitățile cazului în discuție și care sânt soluțiile ce se impun. Ei intră în negocieri convinși că cealaltă parte va accepta soluțiile lor. Astfel, ei devin „un tren ce alergă pe o cale ferată într-un singur sens, fără posibilitatea de a o lua la stânga sau la dreapta pentru a evita obstacolele și capcanele care apar cu siguranță pe parcursul negocierii”.

Sindromul „câștig-pierdere” – negociatorii consideră discuțiile ca fiind un concurs sau o bătălie pe care trebuie să o câștige.

Sindromul „mersului la întâmplare” – are loc atunci când negocierile sar de la un subiect la altul frecvent, înainte de a ajunge la o concluzie agreeată de

ambele părți, sau atunci când negocierile revin la același subiect fără a adăuga ceva nou discuției.

Sindromul „evitării conflictului” – în această situație, părțile nu vorbesc despre aspectele esențiale ale conflictului, sau fac promisiuni nesincere.

Sindromul „capsulei timpului” – acesta apare atunci când negociatorii nu iau în considerație circumstanțele sau contextul în care are loc negocierea, ca presiune manifestată asupra lor sau a celeilalte părți sau a vechimii relației între părți.

Pentru a avea succes, negocierea nu trebuie să fie o luptă pentru supremația verbală.

Negocierile de succes implică capacitatea de a determina prin observație și analiză cel mai bun mod de convingere și punerea în practică a acelui mod de convingere la momentul potrivit.

Nu toate situațiile garantează un „tratament specific negocierii”.

Întrucât timpul este un factor foarte important în negociere, trebuie să se sizați în ce punct al negocierii vă aflați și să vă planificați acțiunile în mod corespunzător.

O problemă ce poate să apară ar fi din cauza duratei sesiunii de negociere. În planificarea și conducerea negocierilor, o atenție deosebită trebuie acordată duratei sesiunilor de negociere, prezentărilor formale și contribuțiilor individuale la discuții. Din vasta experiență de până acum a negocierilor, conchidem că o sesiune individuală nu trebuie să dureze mai mult de două ore, o prezentare formală 15-20 minute, iar o contribuție individuală 2-3 minute. Discuțiile mai lungi plictisesc, conduc la pierderea atenției, oboseală și/sau schimburi neproductive de idei, datorate sindromului „mersului din întâmplare” [4, p. 57].

Probleme în cadrul negocierii pot să apară din mai multe motive, inclusiv următoarele:

- Agresivitatea și personalizarea;
- Uniraționalismul, neînțelegerea fenomenelor interculturale;
- Neascultarea, neînțelegerea fenomenelor interculturale.

Există o serie de reguli procedurale, care facilitează succesul negocierii și pentru depășirea problemelor (M. Schererciproce):

- asigurarea unei bune înțelegeri reciproce, verificată permanent pe parcursul negocierii;
- afirmarea sinceră, dat fără prejudecăți, a opiniilor referitoare la intențiile partenerului;
- punerea celeilalte părți „în pielea” celeilalte;
- evitarea furiei și a emoțiilor intense, căutarea soluțiilor de câștig mutual [2, p. 143].

Una dintre cele mai descurajante experiențe în cadrul negocierilor în echipă este aceea de a nu fi înțeles. Când acest lucru se întâmplă are loc ca urmare apariția frustrării și a discuțiilor în contradictoriu. Nici o persoană nu o mai aude pe cealaltă. Ei joacă atunci un joc semantic de ping-pong, în care are loc un schimb de cuvinte, nu de sensuri [4, p. 69].

Ca și în procesul de negociere, în procesul de comunicare de asemenea sânt anumite divergențe, care inhibă comunicarea și o orientează spre o pistă

greșită. „Cât de bine comunicăm se determină nu prin cât de bine vorbim, ci prin cât de bine suntem înțeleși.” (Andrew S. Groe).

Există trei probleme mari în comunicare. În primul rând interlocutorii nu-și vorbesc unul altuia, sau cel puțin nu într-un fel în care să se facă înțeleși. Se întâmplă frecvent ca una dintre părți să nu-i mai acorde celeilalte nici un credit, și astfel, să abandoneze orice încercare de a comunica. În schimb ei, discută numai pentru a-și impresiona proprii colegi. Comunicarea efectivă este imposibilă atunci când fiecare joacă pentru propria galerie.

A doua problemă în comunicare este atunci când ne adresăm adversarilor în mod clar și direct, dar ei s-ar putea să nu ne audă. Într-o negociere este posibil de fi atât de preocupat de ceea ce urmează de a spune, de modul cum se tratează un aspect discutat, încât se uită să se asculte ce spun ceilalți în acest timp. Dar dacă nu se aude nimic din ceea ce încearcă să spună partea adversă, nu există nici o comunicare.

Ce-a de-a treia problemă în comunicare o reprezintă faptul că afirmațiile cuiva pot căpăta o interpretare greșită. În cazul în care părțile vorbesc limbi diferite, riscul unei interpretări eronate crește. De exemplu, în limba persană, cuvântul „compromis” nu are înțeles pozitiv ca și în limba engleză „o soluție de mijloc pe care ambele părți o acceptă”, ci are numai sensul negativ, „integritatea noastră a fost compromisă” [3, pp. 32-33].

Comunicarea reprezintă un sistem deschis, influențat de extrem de mulți factori, de aceea când ne referim la conceptul de problemă în cadrul procesului de comunicare lucrurile nu sânt tocmai simple. S-au identificat anumite probleme (bariere) ce țin de sistem și despre probleme ce țin de proces. În prima categorie, identificăm aspecte comune ale atât a receptorului, cât și emițătorului; spre exemplu deficiențele de transmisie și de recepționare a informației, conceptualizarea mesajului în funcție de situație și de scop, alegerea mijloacelor de comunicare, statutul social al comunicatorilor, limbajul și normele comunicării. Ele se pot datora unor factori fizici sau situaționali (în prima categorie se află anumite deficiențe înnăscute ale comunicatorilor, în cea de-a doua, spre exemplu, o acustică defectuoasă a sălii unde are loc activitatea didactică sau managerială sau deficiențe temporare – un comunicator poate să fie răgușit), dar și unor factori socioculturali (spre exemplu, cineva care nu-ți structurează adecvat discursul pentru a-l adapta unui anumit receptor); desigur că și la nivelul canalului întâlnim astfel de deficiențe (zgomote, anumite interferențe).

În ceea ce privește a doua categorie de factori, aceștia sânt mai greu de surprins.

Autorul Steers, citându-l pe Jackson, ne oferă spre reflecție patru probleme principale care au o incidență directă asupra barierelor ce apar în procesul comunicării:

1. Problema încrederii sau lipsei încrederii; când există încredere, conținutul mesajului este comunicat ușor și liber, iar receptorul este deschis în perceperea opiniilor emițătorului;
2. Problema dezvoltării interdependenței personale; scopuri comune și acorduri în ceea ce privește înțelesul realizării acestora. Atunci când

- persoanele urmăresc sisteme de scopuri și valori diferite, devine foarte importantă crearea înțelegerii reciproce;
3. Problema distribuirii corecte și echitabile a recompenselor pentru ca persoanele să fie motivate să contribuie major la îndeplinirea obiectivelor.
 4. Problema înțelegerii și acordului tuturor membrilor la structura unui grup [4, pp. 109-114].

Probleme în calea comunicării mai sunt:

- ✓ **Diferențele de personalitate** – definită drept „configurația unică în care se cristalizează, în cursul evoluției individului, totalitatea sistemelor de adaptare răspunzătoare de conduita sa.
- ✓ **Diferențele de percepție** – percepția și interpretarea mesajelor sânt diferite, afectate de personalitate, structura fizică și mentală, mediul în care evoluează fiecare individ.
- ✓ **Diferențele de statut** – poziția emitentului și a receptorului în procesul comunicării poate afecta semnificație mesajului
- ✓ **Diferențele de cultură** – existente între participanții la comunicare, pot genera blocaje când aceștia aparțin unor medii culturale, sociale, religioase, organizaționale diferite.
- ✓ **Diferențe semantice** – folosirea unor cuvinte în moduri diferite sau a unor cuvinte diferite în același mod.

Obstacole generate de manageri sânt: dificultăți în capacitatea de transmite informația (insuficiența de documentare), tendința de a transforma dialogul în monolog, utilizării unui ton înalt, folosirea unor termeni prea elevați, ce reduce posibilitatea de receptare integrală și corectă.

Obstacole generate de subordonați; rezerva subordonaților în a exprima opiniile din teama de a nu-și periclita avansarea, lipsa de obișnuință în comunicare, convingerea că problemele subordonaților nu-l interesează pe manager [7, pp. 192-196].

Pentru aplanarea problemelor în negociere și comunicare:

1. Nu întrerupe cealaltă parte. Vorbiți mai puțin și ascultați în mod activ.
2. Exprimați-vă corect, deschis și direct (riguros din punct de vedere științific și gramatical).
3. Puneți întrebări deschise. De exemplu „Ați putea să ne spuneți mai multe despre...”
4. Puneți întrebări închise pentru a primi doar răspunsuri simple de forma „da” sau „nu”.
5. Evitați răbufnirile emoționale, atacul la persoană sau sarcasmul, întreruperea și pretenția de a fi „superior.” Utilizați parafrazarea, folosiți umorul și rămâneți tăcut când e cazul.
6. Nu uitați că stilurile de negociere diferă de la o cultură la alta. Înțelegerea acestor diferențe este importantă dacă doriți să evitați greșelile iremediabile [1, pp. 127-128].

Comunicarea și negocierea este un proces complex ce-și pune amprenta în mod indubitabil asupra tuturor activităților ce se desfășoară în interiorul unei

instituții de învățământ, precum și în mediul exterior în care aceasta operează, influențând procesele de culegere, prelucrare, stocare și transmitere a informațiilor necesare, luării deciziilor de management. De aceea e necesar de a aplica în comunicare și negociere factorii favorabili comunicării: coerența, legitimitatea, credibilitatea, atractivitatea, admisibilitatea.

Bibliografie:

1. Cândea R., Cândea D. Comunicarea managerială aplicată. București, Ed. „Expert”, 1998.
2. Cojocaru V. Schimbarea în educație. Schimbarea managerială. Chișinău, Ed. „Știința”, 2004.
3. Fisher R., Ury W., Patton B. Succesul în negocieri. Cluj-Napoca, Ed. „Dacia”, 1995.
4. Hiltrop J. Arta negocierii. București, Ed. „Teora”, 2000.
5. Pânișoară I.-O. Comunicarea eficientă. Iași, Ed. „Polirom”, 2008.
6. Prutianu Șt. Tratat de comunicare și negociere în afaceri. Iași, Ed. „Polirom”, 2008.
7. Zorlențan T. Managementul organizației. Vol. II. București, Ed. „Holding reporter”, 1996.

Capitolul IV

FORMAREA PROFESIONALĂ ÎNȚIALĂ ȘI CONTINUĂ A CADRELOR DIDACTICE: PROVOCĂRI SOCIETALE ȘI PREMISE EDUCAȚIONALE

FORMAREA ÎNȚIALĂ A CADRELOR DIDACTICE DIN PERSPECTIVA PROFESIONALIZĂRII CARIEREI DIDACTICE

Vasile COJOCARU

dr. hab., prof. univ.,

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

Abstract: *The process of initial teacher training is approached from the perspective of the professionalization of the teaching career in order to improve the educational performances of the education system. By applying the adopted Model of the concept of modification of the organization/institution consisting of 7 elements/components that are related to reciprocity (strategy, structure, system, teachers, students, management, common values), pedagogical modeling performed with the involvement of experts in the assessment/expertise of each statement/problem to the 7 components according to 3 criteria (actuality, identification, probability) the motivational indices of action were determined and thus, the current priorities regarding the initial training of the teachers in the context of the provisions of the Bologna Process and the Education Code.*

Abordarea problematicii formării cadrelor didactice în actualitate din perspectiva unui proces de profesionalizare este de o importanță majoră atât social cât și educațional, dat fiind rolul semnificativ și influența decisivă a acestora în construcția unei societăți democratice bazate pe cunoaștere și informatizare, asigurarea calității funcționării sistemului educațional în contextul perioadei pe care o parcurgem, ținând cont de complexitatea relațiilor socioeconomice, scăderea drastică a numărului de cadre didactice, dificultățile care se atestă în pregătirea acestora cu consecințe respective în calitatea educației și a sănătății, societății. Perfecționarea resurselor umane în funcție de specificul situației

date vine să elimene decalajul dintre nivelul real al competenței și nivelul dezirabil printr-o multitudine de modalități luându-se în considerare (1) *tendința de profesionalizare*, înțelesă ca „socializare într-o profesie” (R. Merton) și (2) *tendința de asigurare a unui caracter procesual și continuu formării*, cuprinzând formarea inițială, inserția profesională, formarea continuă. În context, profesiunea înțelesă și ca „reflectarea specifică a unei activități” (Donald F. Super) [Apud 1, p. 33] vizează formarea unui profesionist apt să se adapteze cerințelor în continuă schimbare și nu se termină cu absolvirea, am putea spune că profesionistul trece la o altă etapă, și anume dezvoltarea carierei, care se realizează în cadrul educației permanente [1]. Profesionalizarea carierei didactice concepută ca „un proces de formare a unui ansamblu de capacități și competențe într-un domeniu dat pe baza asimilării unui sistem de cunoștințe (teoretice și practice), proces controlat deductiv de un model al profesiei respective” (E. Păun) [2] solicită un efort corespunzător de *legitimare a profesiei didactice* în câmpul activităților și profesiilor sociale. *Profesorul expert și cel reflexiv* reprezintă cele două dimensiuni complementare ale profesorului actual [ibidem]. Drept referințe în acest caz pot servi studiile teoretice și practice, în special, Modelul profesorului „profesionist” (D. Houpert), Modelul ideal al personalității profesorului puternic, unitar, eficient (A. Dragu), Modelul pedagogului ideal (I. Podlîsii), Modelul grafic al profilului de competență didactică (C. Glava), Pedagogul creștin (V. Mândîcanu), Componentele profesionalizării didactice cu precizarea competențelor respective (V. Chiș), precum și cele inițiate în spațiul educațional din Republica Moldova (Vi. Pâslaru, I. Negură, T. Callo, O. Dandara, Vi. Guțu, V. Cojocaru, V. Țviracun, L. Sadovei, V. Cojocaru, M. Borozan, V. Cabac et al.) și România, descrise prin setul de competențe generale și specifice.

Formarea universitară este relevantă dacă este o formare prin *studii și cercetare*, studentul își construiește cunoașterea, învățarea, ghidat, îndrumat în parteneriat de profesor, parteneriat orientat spre construirea în comun a cunoașterii, cu accentul de la domeniul cunoașterii, în continuă transformare, pe dezvoltarea unor competențe relevante (metacognitive și de autoevaluare) pentru dezvoltarea unei anumite specializări, competențe ale profesionalizării în cariera didactică. Această perspectivă reclamă medii de instruire constructive, în care instruitul are rol activ și decisiv în interpretarea informației, bazate pe rezolvare de probleme pragmatice și personal importante, instruirea autoreglată cu predominarea reflexiei și feedbackul-ui. Învățarea e concepută ca obținere a sensurilor, înțelegere a realității. Astfel, *constructivismul ca epistemologie și competențele* sunt componentele edificatoare ale procesului de formare realizat într-un context de *integralitate* care „prin referințele de valorizare, presupune starea a ceea ce este întreg, complet, însușirea de a construi un întreg, un anumit sistem, o unitate... [...] în baza unor norme de coerență, consistență și ierarhizare și ca modelare a libertății de acțiune (T. Callo) [Apud 3, pp. 37-38]. Or, „o integralitate se produce pentru a rezolva „o mare problemă” și „calitatea se poate realiza prin aplicarea categorizării ca algoritm al construirii unui edificiu conceptual” [ibidem], în cazul nostru – Figura 1.

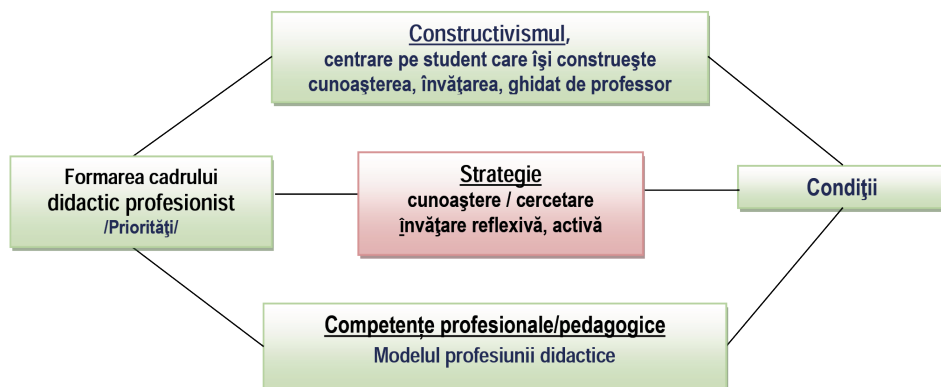


Fig. 1. Perfecționarea activității de formare inițială a cadrelor didactice în funcție de priorități

Esențial pentru integrarea științei și învățământului superior, menționează prof. univ. Tatiana Callo, este, la moment, necesitatea sporirii calității produsului final, adică formarea unui **specialist integral**, capabil să se regăsească în orice domeniu al activității profesionale și al vieții sociale și reclamat de acest context socioeconomic, ceea ce necesită o trecere în pregătirea universitară de la un *specialist pentru o profesie oarecare* la un specialist **aparținând profesiei date**, ca **model acțional standartizat**, ca un „**produs**” **intelecual** care determină profesia [3, p. 42].

Procesul de modernizare a instituției educaționale în ultimă instanță, în accepțiunea lui D. Hopkins et al este determinat de *schimbarea ce rezultă din cultură*, afirmație exprimată prin formula: $P > S > \{ \} Co > Cu$ (**P** – prioritatea pe care și-o definește instituția educațională, **S** – strategia selectată, acoladele – perioada de destabilizare, **Co** – crearea de condiții, **Cu** – schimbarea realizată din cultură), proces ce trebuie să se desfășoare la cele trei niveluri diferite: *al universității, al profesorului și al studentului*. În context, N.Vințeanu susține că „universitatea are ca finalitate integrarea a 3 zone de acțiune și reflecții asupra acestora: a) transmiterea culturii și formarea de capacități de a o transmite; b) formarea profesională a specialiștilor de înaltă clasă din toate domeniile economice, sociale, culturale; c) asigurarea cercetărilor științifice proprii, din care să rezulte soluții la problemele cu care se confruntă societatea” [Apud 3, p. 22].

În vederea elucidării situației actuale în domeniul formării inițiale a cadrelor didactice din perspectiva profesionalizării carierei didactice, am efectuat un studiu cu participarea actorilor implicați în acest proces pentru a desprinde situația în domeniul vizat, pornind de la abordarea conceptului de competență în zona de profesionalizare didactică care include nu numai componenta cognitivă, ci și operațional-tehnologică, motivațională, etică, socială și comportamentală, *acțiunea fiind nota distinctivă a competenței*. În această perspectivă, metodele și tehnicile cu efecte motivaționale sunt diverse și țin de personalitatea și competențele profesorului-formator, managerului. Teoriile motivaționa-

le (McGregor, A. Maslow, F. Herzberg, V. Vroom et al.) explică aceste fenomene, în cazul nostru, „teoria expectanței” fiind mai potrivită în contextul aspectului de cercetare. Astfel, motivația este, după Vroom, expectanța că o anumită acțiune să instrumentalizeze un rezultat cu valență mare sau, în formula: $M=f(V \times E)$ adică **M** (motivația) este expresia unei anumite funcții individuale (adică depinde pentru fiecare dintre noi) de **V (valența)** și **E (expectanța)** pe care le asociem rezultatelor unei acțiuni proiectate. Luând la bază reperele conceptuale ale „teoria expectanței” și a modelului de conducere a Universității pe bază de competențe, studiul efectuat cu implicarea experților (rectori, prorectori, decani, șefi de catedră, cadre didactice, studenți) vine să determine perceperea realității de către aceștea, preferințele, comportamentul, așteptările lor în legătură cu posibilitatea/probabilitatea că anumite acțiuni să ducă la anumite rezultate – formarea profesională inițială a cadrelor didactice din perspectiva profesionalizării carierei didactice. În cercetarea respectivă am utilizat Modelul adoptat al concepției modificării organizației/instituției (T. Peters, R. Waterman, T. Pascale et al.) [Apud 4] ce constă din 7 elemente aflate în raport de reciprocitate: **strategia, structura, sistemul, cadrele didactice, studenții, conducerea și valorile comune** – Figura 2.

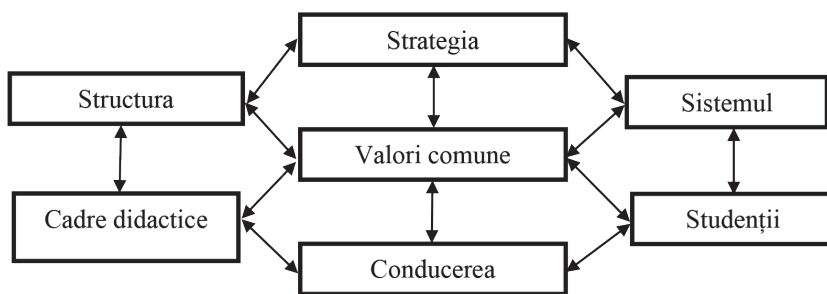


Fig. 2. Modelul adoptat al concepției modificării organizației/instituției

Modelul în sine este o modalitate de a „explica” o realitate, vizează un scop precis, crearea lui fiind justificată de o caracteristică a realității ce urmează a fi modelat, caracteristică ce impune modelarea ei (Bârzea, C. 1995). Modelul, validat de noi în alte cercetări de acest gen [4], reprezintă o modalitate reușită de meditație asupra problemelor organizației/instituției în sensul problematicii examinate. În conformitate cu elementele concepției au fost sistematizate seturi de probleme la cele 7 componente, care vizează procesul de profesionalizare a formării inițiale a cadrelor didactice *percept* prin descrierea (sau elaborarea) identității profesionale, astfel încât, să fie generat la final un set de cunoștințe și competențe descrise și structurate într-un model profesional (standarde profesionale) care se asimilează sistematic și pe baze științifice. În context, aprecierea/expertizarea fiecărui enunț la cele 7 componente s-a făcut după 3 criterii:

- **Actualitatea**, valoarea care dă răspuns la întrebarea „în comparație cu altele, problema în cauză este mai mult sau mai puțin importantă, respectiv, necesită soluționare acum sau e soluționată?”;

- **Identificarea**, „pentru soluționarea problemei personal pot face mult – nu pot întreprinde nimic?;
- **Probabilitatea**, „probabilitatea soluționării problemei puse în discuție așa cum considerați în viitorul apropiat (tot ce e posibil – puțin posibil)”.

Pentru fiecare dintre cele trei criterii se calculează un indice cu aceeași zonă de apreciere de la o unitate plus până la o unitate minus: + 1.00 – o unitate maximal pozitivă; 0.0 – nedeterminată; – 1.00 – maximal negativă; Valoarea problemei cu cel mai înalt scor are Rangul 1 (grad de impotanță cel mai însemnat în prezent), iar valoarea problemei cu cel mai mic scor are Rangul cel mai mare numeric, dar mai puțin însemnat pentru intervenție/implicație în sistem acum. Având ca reper rangul acestora, cele 3 indexe pentru fiecare se calculează în acest temei parametrii indicelui integral – *valoarea motivațională a problemei* $MI = AI \times II \times PI$. *Utilizarea modelului expectanței și de stimulare a acțiunii* este recunoscut în psihologia motivației. Cercetările și practicile educaționale arată, că în acest domeniu repartizarea mărimii indicelui **M** – valoare ne permite a evidenția 3 zone de motivație: *zona motivației active, zona motivației nedeterminate, zona motivației slabe*.

Categorisirea problemelor conform mărimii indicelui **M** – valoare în fiecare componentă de probleme în întregul spațiul problematic creează posibilități vaste pentru sistematizarea efectivă a informației empirice obținute în scopul analizei de pronosticare și diagnostică, evidențiază tendințele, prioritățile de acțiune competentă în viziunea principalilor subiecți ai organizației/ instituției universitare în vederea obținerii rezultatelor scontate.

În lipsa posibilității de prezentare a tuturor seturilor de probleme pentru fiecare din cele 7 componente ale modelului, completate de experți în metodologia expusă, vom exemplifica doar *Tabelul 1* (partial, celelalte tabele analogic sunt completate) – *Modelul imitațional al structurii și conținutului motivației* în aspect de problemă pentru experți în vederea aprecierii valorii indexului motivational/ rangului problemei privind formarea inițială universitară a cadrelor didactice.

Tabelul 1. Set de probleme „Strategia”

PROBLEMATICA	RANGUL	\sum/n	INDEXURI		
		+1 – maxim. 0 – neutru -1 – minim	Actualitatea	Identificarea	Probabilitatea
• Misiunea învățământului superior pedagogic	15	0,4	0,5	0,4	0,4
• Viziunea universității în domeniul dat	16	0,35	0,50	0,30	0,30
• Scopul și obiectivele universității în perspectiva profesionalizării didactice	18	0,33	0,40	0,30	0,30
• Modelul profesiei didactice	8	0,68	0,70	0,65	0,70
• Strategii de formare ... etc.	1	0,91	0,90	0,85	0,90

Modelarea pedagogică a scos în evidență valoarea nominală a componentelor Modelului pedagogic cu referință la **actualitatea, identificarea și probabilitatea** soluționării ariei de probleme examinate și respectiv, a indexului motivational de acțiune (**MI**) – *Tabelul 2*.








Tabelul 2. Valoarea nominală a componentelor Modulului pedagogic și indexului motivațional

Componentele Modelului	Valoarea nominală medie a componentelor Modelului în limitele +1,00; 0.00; -1,00 cu referință la:				
	Actualitate	Identificare	Probabilitate	MI	Top distribuire
Strategia	0,65	0,52	0,50	0,15	3
Structura	0,70	0,55	0,56	0,21	1
Sistemul	0,67	0,43	0,40	0,11	5
Conducerea	0,60	0,58	0,55	0,19	2
Studentii	0,53	0,46	0,30	0,07	7
Cadrele didactice	0,54	0,45	0,39	0,09	6
Valorile comune	0,57	0,50	0,52	0,14	4

Indexul evaluării câmpului de probleme cu referință la elementele-cheie este postat în zona pozitivă a semnificației indicelui (adică e mai mare decât 0,00) .

Toate valorile indicelui motivațional (MI) se regăsesc în zona motivației active, mai mari fiind valorile la componentele/setul de probleme – *structură, conducere, strategie* (Tabelul 3).

Tabelul 3. Ponderea importanței valorilor raportate la componentele modelului

Rangul	Componentele Modelului	Indexul	Ponderea
1	Structura	0,21	
2	Conducerea	0,19	
3	Strategia	0,15	
4	Valori comune	0,14	
5	Sistemul	0,11	
6	Cadrele didactice	0,09	
7	Studentii	0,07	

În prim plan se plasează **Structura** (MI 0,21), care reprezintă relațiile de interdependență relativ stabile, repetabile dintre elementele componente ale unei realități. Structura organizației este subordonată misiunii organizației/instituției, constituie un element de primă importanță, dat fiind că aceasta trebuie să satisfacă necesarul de acoperire a sarcinilor organizației, fiind deseori redată de organigrama organizației. Valorile organizaționale principale ce definesc structura acesteia vizează obiectivele organizației, oamenii care o formează, activitățile de bază pentru atingerea scopurilor organizației, tehnologia (aspectele mediului intern), cultura / valorile dominante în organizație, mediul extern. Deși în cadrul universităților cu profil pedagogic în procesul de schimbare a arhitecturii acestora conform Procesului Bologna, Codului educației. au apărut noi structuri organizaționale, influența acestora asupra procesului de formare este încă nesemnificativă și astfel, experții consideră foarte actuală îmbunătățirea activității lor, solicitare rezultată în rangul înalt al acestora (Consiliul de

Dezvoltare Strategică – 6, Structura organizațională a Universității – rangul 7, Departamentul Calității – 8, Senatul Universității – 10, Senatul Studenților – 13 etc.). Eficiența și eficacitatea scăzută a structurilor organizaționale de rând cu o conducere bazată pe extensie, care mai persistă, tip ierarhie, puțin eficientă, argumentează atitudinea experților care în prim plan evidențiază actualitatea formelor de organizare și a strategiilor de formare inițială a cadrelor didactice (rangul 1), oferta curriculară (rangul 2), învățământul la distanță (rangul 3), cultura organizațională (rangul 4) etc., deci și potențialul acestora nevalorificat în deplină măsură. Se remarcă *nevoia optimizării rețelei universitare/numărului de universități excesiv de mare* (rangul 1), situație care a devenit extrem de actuală, „critică”, din motive demografice și promovării politicii extensive în domeniu, nivelului încă scăzut al calității formării universitare din țară și datorită dispersării resurselor umane, materiale, financiare.

Conducerea (MI 0,19) este o artă de mobilizare a oamenilor în vederea atingerii obiectivelor prestabilite ale organizației și realizării aspirațiilor acestora. Noile orientări și realități au produs schimbări în managementul universitar, însă acesta în opinia experților nu satisface noile exigențe. Saltul de la „conducerea birocratică” la „conducerea managerială” de tip „conceptual”, de la o „logică a puterii” la o „logică a competențelor”, profesionalizarea conducerii, promovarea unui leadership real și adecvat schimbării nu s-a produs definitiv. Ca urmare, mai mult se administrează decât se conduce, se atestă adesea inacțiune și incoerență, abuzuri în luarea deciziilor, o cultură organizațională și competență managerială sub nivelul așteptărilor, precum și asumare scăzută de responsabilitate.

Strategia (MI 0,15) este cea care oferă oportunități pentru a construi o viziune unificatoare asupra organizației, se formează sub influența mai multor factori, dintre care doi sunt decisivi: implicarea structurilor de stat și implicarea societății civile. Experții consideră că sunt determinate politicile de stat de formare, clar concepute/determinate misiunea, viziunea, obiectivele și finalitățile, standardele de formare pentru învățământul superior, dar având în vedere și concluziile premărgătoare cu referință la setul de probleme „Structura” și „Conducere” se menționează că transformările din învățământul superior pedagogic s-au referit mai mult la elementele de suprafață și mai puțin la schimbările de esență, în profunzime, procesele și strategiile de formare reclamate și apreciate de experți cu rangul 1, probleme-prioritare de care depinde calitatea formării, care nu tocmai satisface cerințele sociale și individuale. Mentalitatea că „la noi se poate și așa” mai domină în mediul academic în realizarea prevederilor Procesului Bologna, adaptarea mecanică a acestora la sistemul universitar din țară, în loc de *regândirea în profunzime a întregului proces de conceptualizare, înțelegere și conștientizare a cadrului unitar de formare universitară a cadrelor didactice*.

Valorile comune (MI 0,14) ghidează acțiunile umane, constituie „cleiul social” care consolidează organizația, identifică cultura organizațională. În prim plan experții plasează actualitatea *integrării valorilor științei în procesul de predare-învățare-evaluare* (rangul 1) ceea ce este firesc și se corelează cu

cele 8 competențe stabilite de UE, în special, competența științifică, Valorile comune se instituie prin promovarea unei culturi organizaționale adecvate (rangul 4), care semnifică identitatea instituției/organizației, arată direcția de dezvoltare care este în funcție de mediu-norme sociale, nivelul educațional în societate, opțiunile politice, istoria națională, precum și de factori interni ai organizației – cultura managerială, caracteristicile organizației (comportamentul, structura, procesul), aspecte considerate de experți drept prioritate în redimensionarea culturii organizaționale și manageriale. Valorile, în dezvoltarea personală și formarea profesională, constituie un deziderat al educației universitare, consfințite de către studenți și cadrele didactice.

Cadrele didactice universitare (MI 0,09) constituie cheia succesului în formarea viitoarelor cadre didactice de calitate. Motivația și dezvoltarea profesională devin factori determinanți ai politicii de personal, a calității „produsului” final. Formatorii formatorilor ocupă o nouă poziție în sistemul de formare inițială universitară în conformitate cu noile politici educaționale de formare – pedagogia constructivistă și a competențelor – în condițiile unor schimbări vizibile cu referință la cadrul conceptual-juridic-normativ de formare, autonomia didactică, managementul grupului de studenți, relațiile de colaborare cu studenții, climatul psihologic-moral etc., aspecte confirmate de rangurile respective ale experților. În prim plan se plasează de către experți strategiile de formare profesională centrate pe student (rangul 1), aceștea consideră că activitatea în cauză rămâne prioritară și în continuare, este cea mai importantă și actuală, necesară a fi eficientizată prin implementarea de tehnologii didactice axate pe competențe (rangul 2), care necesită o regândire a activității didactice de la „Ce?” la „Cum?” în procesul de cunoaștere/învățare, dar și responsabilizarea studenților, o mai mare implicare /participare a lor în procesul de formare profesională.

Studenții (MI 0,07) constituie valoarea cea mai de preț, oferindu-ne posibilitatea de ai îndruma în formarea/devenirea lor profesională printr-o tratare personalizată și diferențiată, echitabilă și onestă. Poziția prioritară a studentului în procesul de formare s-a consolidat din plin. Programul de studii (curriculumul), strategiile de formare centrate pe student, programarea netradițională a cursurilor cu atribuirea creditelor pentru munca independentă a studentului oferă un șir de avantaje, dar nevalorificate pe măsură. În context, studenții remarcă importanța și actualitatea modelului profesiei didactice (rangul 2) și a extinderii ofertei curriculare (rangul 3), asigurării dreptului de alegere a cursurilor (rangul 4), o implicare/participare mai pronunțată în luarea deciziei (rangul 5), aplicarea unor strategii avansate de formare (rangul 6) și extinderea mobilității academice (rangul 7). Astfel, studenții sunt conștienți de nevoia unor studii de calitate și solicită o atitudine reală față de respectarea drepturilor și libertăților lor în determinarea traseului de formare.

În concluzie: Prin cercetarea efectuată se evidențiază *ierarhia priorităților în acțiunile de formare universitară a cadrelor didactice în actualitate*, ca rezultat al determinării valorii indexului motivational de acțiune care specifică nevoia de redimensionare a procesului de profesionalizare – *Figura 3*.

Diferențele care se înregistrează sunt de nuanță, exprimă valoarea de manifestare a acțiunilor respective care integrează plenar acțiunile prevăzute de Procesul Bologna și Codul educației privind profesionalizarea cadrelor didactice, specificându-se totodată, gradul de implementare al acestor prevederi, dar și nevoia concentrării pe problemele/prioritățile evidențiate la moment, focalizării acțiunilor în prezent pe **proces și rezultate**, pe **strategiile de formare profesională**.

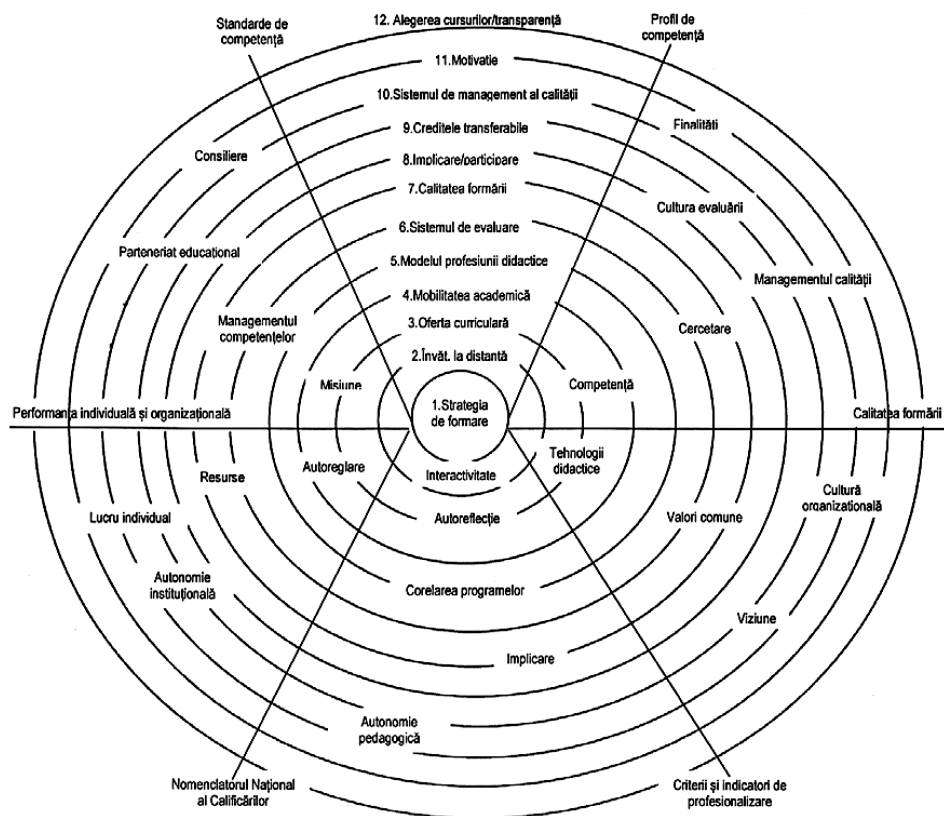


Fig. 3. Ierarhia priorităților privind formarea inițială a cadrelor didactice în actualitate

Acest deziderat reclamă un efort organizațional comun, necesită o gândire epistemologică globalistă, viziune integratoare, abordare și acțiune sistemică, spirit creativ și atitudine profesionistă în realizarea completă (nu fragmentară, secvențială, de suprafață) și autentică, de calitate a prevederilor Procesului Bologna, Codului educației în acest domeniu de importanță socială.

Bibliografie:

1. Cojocaru V.Gh. Schimbarea în educație și Schimbarea managerială. Chișinău, Lumina, 2004.
2. Dandara O. Conceptualizarea ghidării carierei în contextul educației permanente. Chișinău, CEP USM, 2013.
3. Integrarea științei și a învățământului superior. Concepții. Orientări. Strategii. (Col. aut. Vl. Guțu, Tatiana Callo, Vasile Cojocaru et al. (coord. Gh. Rusnac). Chișinău, CEP USM, 2007.
4. Iucu R. Formarea cadrelor didactice. Sisteme, politici, strategii. București, Humanites Educațional, 2004.
5. Păun Em. Profesionalizarea carierei didactice. Standarde profesionale pentru cariera didactică. București, Consiliul Național pentru Pregătirea profesorilor 2002.

UN INCÍPIT AL PROFESIONALIZĂRII PEDAGOGICE: PROFESORUL MENTALESE

Nelu VICOL

dr., conf. univ.,

Institutul de Științe ale Educației

Abstract: Today, in times of reform, **the verbal code of pedagogy** tries to adapt to the new realities of the education, and the conceptual clarifications are made by reason of the consensus among specialists on the use of concepts and educational values. The avalanche of foreign terms is determined by the internationalization of education, thus being a natural social phenomenon. Consequently, different pedagogues, specialists and theorists in pedagogy often use **the same concept applying it to peculiar things**, among which we can identify terms such as „mental teacher” and „mental didactics”.

„Anii ridează pielea, dar renunțarea la ideal ridează sufletul.”

George Enescu

Schimbarea comportamentală profesională prin schimbarea contextelor mentale. Schimbările societale din ultimii ani au impact asupra calității vieții și siguranței psihosociale, dar și asupra aspectelor de integrare socioculturală a persoanelor. Actualmente sunt de valoare cercetările ce atestă principalele schimbări socioculturale și impactul acestora asupra dezvoltării personalității umane. Extrem de importantă, într-o lume fundamental schimbată, este modificarea situației de dezvoltare și de funcționare a personalității în ansamblu. Tendințele societale demonstrează necesitatea extinderii cercetărilor științifice în aspect sociopsihopedagogic, orientate spre resursa umană și valorificarea abilităților de personalitate.

Sistemul educațional de la noi, ca orice alt sistem de educație din lume, nu poate evolua ca unul închis, inflexibil la cerințele în avansare ale beneficiarilor acestuia, la provocările actuale, dar și la evoluțiile specifice spațiului european, în domeniul educației.

În acest context este imperios necesară implementarea unor *procese de îmbunătățire* și identificarea unor *oportunități corective*, bazate pe idei, concepte, strategii, metodologii, modele, mecanisme și reguli *stabile, validate și general acceptate*, ținându-se cont, în același timp, de condițiile reale și specifice în care evoluează educația și învățământul, cu destinație precisă și corectivă în ceea ce privește asigurarea *reală* a calității educației furnizate. O asemenea abordare va permite sistemului de educație național să se poată racorda din „mers” la solicitările și provocările societății actuale și, în același timp, fără să piardă *valorile reale* câștigate de-a lungul timpului. Nu putem *ignora* și nici nu putem *întârzia implementarea recomandărilor instituțiilor europene în domeniul de asigurare* a calității în învățământ și în educație.

În contextul acestor transformări reformatoare se identifică și oportunități corective, dată fiind realitatea că pe lângă un patrimoniu de bază [10], mereu necesar, limbajul pedagogic evoluează în raport cu dezvoltarea teoriei și practicii educaționale europene. Astăzi, în vremuri de reformă, *codul verbal al pedagogiei* încearcă să se acomodeze noilor realități ale învățământului, iar clarificările conceptuale se realizează grație consensului între specialiști privind valorificarea conceptelor și a valorilor educaționale. Un efect al consensului este *THESAURUS-ul* educației, conceput și publicat de UNESCO, lucrare în care mulți termeni derutanți își câștigă claritatea și delimitarea coerentă [13].

Avalanșa de termeni străini este determinată de internaționalizarea învățământului [3], fiind un fenomen social natural. Astfel, diferiți pedagogi, specialiști și teoreticieni în pedagogie utilizează adesea *același concept aplicându-l unor lucruri deosebite* (G. Kneller, *Logica și limbajul educației*). O serie de calificative noi sunt atașate unor termeni tradiționali [10], cum ar fi educație sau pedagogie: Astfel, sunt „pașaportizați” astăzi termenii:

- educație pentru comunicare, educație comunitară, educație pentru dezvoltare, educație prospectivă, educație extracurriculară, educație financiară/economică/fiscală/antreprenorială, educație funcțională, educație integrală, educație iterativă, educație globală, educație holistică, educație în spiritul toleranței „educație culturală, educație interculturală, educație virtuală, educație funcțională, abordare cognitivistă;
- pedagogia acțiunii, pedagogia colaborării, pedagogia proiectelor, pedagogia succesului, pedagogia valorilor, pedagogia corectivă, pedagogie transformațională, pedagogia atitudinilor, training (seminar), workshop (atelier sau grup de lucru), cluster, coaching (pregătire); școala șanselor egale etc.;
- cognitivism operațional, competențe de integrare, competențe transversale, competență de sensibilizare la cultură, cunoștințe dinamice, cunoaștere dinamică, noțiune-nucleu, temă transversală, centru de

interes, învățământ tematic pluridisciplinar, socluri de competențe, itinerar cognitiv, parcurs didactic, ancoraj didactic etc.

Referitor la binomul educativ-educațional [3], trebuie menționat că adjectivul *educațional* este un anglicism ce are un conținut semantic mai larg decât cvas-sinonimul său *educativ*, el referindu-se la educație în general, la învățământul ce urmărește dezvoltarea capacităților și formarea aptitudinilor; adjectivul *educativ* se referă la situații, acțiuni, influențe ce răspund cerințelor educației, având valoare formativă (caracterul educativ/funția educativă a învățământului). Or, aceste două adjective au valențe combinatorii sau colocații specifice:

- *educativ*: curs educativ, program educativ, proiect educativ, text educativ, film educativ, joc educativ, site educativ, platformă educativă, consilier educativ, traseu educativ, acțiune educativă, atelier educativ etc.;
- *educațional*: sistem educațional, plan educațional, servicii educaționale, centru educațional, instituții educaționale, marketing educațional, model educațional, ideal educațional, politică educațională, reformă educațională, pachet educațional, program educațional, modul educațional, soft educațional, portofoliu educațional, tehnologie educațională, comunitate educațională, competență educațională, platformă educațională, alternativă educațională, comunicare educațională, produse educaționale, resurse educaționale, cerințe educaționale ș.a.

Majoritatea dintre ele sunt vizibile și în Codul Educației, și în alte documente normative și legislative ale educației. În Programul de Guvernare 2013-2016, la capitolul „educație”, figurează varia concepte noi: educație rutieră, educație pentru dezvoltare durabilă, personalizarea educației, învățământ digitalizat, campus școlar etc.

În aceeași suită terminologică, pentru meseria dascălicească în școală circula și următorii termeni: mobilitate profesională/academică (stagiul de studii sau de cercetare în altă țară), master (ciclu de învățământ intermediar între licență și doctorat, cu familia lexicală masterat, masterand (după modelul doctorat, doctorand); profesor animator, profesor antrenor, profesor catalizator, piață educațională de formare continuă, schimburi de studenți, schimburi de cadre didactice, sistemul creditelor profesionale transferabile, stagii de practică de specialitate/internship, regiuni proactice ale cunoașterii, brokeri ai cunoașterii, provocări-cheie, competențe de integrare, competențe transversale, contract didactic.

Michel Minder [7, p. 13] menționează că la nivelul clasei contractul didactic este un sistem de așteptări reciproce, care descrie comportamentele scontate ale profesorului și elevilor, în legătură cu achiziționarea cunoștințelor.

Un astfel de contract este sesizat în următorii termeni:

cunoaștere dinamică (competența înseamnă cunoștințe dinamice), enciclopedismul școlii identificat în noile concepte de noțiune-nucleu ori curriculum-nucleu, temă transversală, câmp de acțiune, centru de interese, învățământ tematic pluridisciplinar, socluri de competențe/soclu de competență

(un ansamblu de referințe ce determină noțiunea de nivel al studiilor și în jurul căruia se articulează programele elaborate de autorități, *competențe-socluri*).

Michel Minder recurge la metafora aisbergului în caracterizarea conceptelor de competență, capacitate și performanță [7, p. 21].

De fapt mulți termeni semnifică o metaforă-traducere. *Metaforizarea* [5] este o modalitate mai puțin întâlnită în terminologia științelor educației [6]. Putem încadra în categoria de termeni-metaforă și sintagmele insulite de cunoaștere, itinerar cognitiv, parcurs didactic. Așadar, o serie de concepte didactice/pedagogie actuale sunt verbalizate prin termeni preluați din alte limbaje specializate, de exemplu: acroșator (cognitiv), ancoraj, ambreiaj de legătură, amorsare, balizare, devoluțiune (didactică), elagaj, focar, izomorfism, relee intermediare, tabel de consacrare etc. Termenii citați sunt integrați în metalimbajul didactic/pedagogic prin metaforizare, fiind receptați corect doar în contexte relevante, circumscrise domeniului. Astfel utilizăm de multe ori termeni pe care nu îi putem defini, în schimb definim alte lucruri cu ajutorul lor. Menționăm că natura metaforică a termenilor este semnalată explicit prin referiri textuale.

În acest context circulă și sintagma *profesor mentalese*, derivând din cele trei curente fundamentale în pedagogie care s-au succedat prin decenii, și anume: educația funcțională; curentul behaviorist; abordarea cognitivistă contemporană, prin introducerea conceptului de cognitivism operant, identificat în unirea acestor trei curente [7, p. 22].

De fapt, problema abordată în acest text este subsumată incursiunii în identitatea provocată contextual de schimbările societale, care, ambele, presupun perspectiva profesionalizării psihopedagogice a cadrelor didactice. Astfel, identitatea și schimbarea [9, p. 13] sunt prezente și reliefate direct la nivelul fiecărui membru al societății, prin comportamentele efective pe care diferiți indivizi sau categorii de indivizi le angajează, atât pe plan economic, politic, cât și prin mentalități, sisteme de valori, atitudini și opinii. Astfel, orice schimbare sau provocare societală este acompaniată de o acutizare a dezbaterilor privind amenințările aduse identității de orice tip (identitate rasială, etnică, lingvistică, profesională, personală, culturală etc.).

În procesul de eficientizare a profesionalizării psihopedagogice a cadrelor didactice se vizualizează în identitatea personală și profesională *componenta mentală*, evoluând odată cu psihologia comportamentală.

În activitatea didactică funcțională a profesorilor, conform observației lui Michel Minder, *componentă mentală* a comportamentului se identifică în a reflecta asupra unei probleme, în a stabili un plan de acțiune, în asumarea unei decizii oportune în actul didactic etc. Astfel:

- componenta mentală este partea invizibilă, în *imersiune*, a aisbergului. În cadrul acestei componente se mai disting două subcomponente: competența și capacitatea;
- componenta observabilă este comportamentul: individul face ceva ce este vizibil (a vorbi despre un obiect, a manipula un obiect etc.). Această componentă manifestă o semnifică performanța, ce este partea în *emersiune* și vizibilă a aisbergului [7, p. 31].

Este bine știut, cu argumente riguroase, că orice tip de școală începe să funcționeze cu asigurarea de resurse umane. În acest context sunt stabilite interacțiunile umane între indivizi, grupuri și vârste ce presupun atașamente pe care le are un actor social față de grupul său de apartenență, deci în definirea identității sale, care sunt numite construcții mentale. Or, școala *hic incipit*, aici își are începutul, în punctul de înființare, în momentul inițial, la capătul începutului odată cu începutul activității cadrului didactic – *Magister ludi* –, încadrat și angajat.

Astfel componenta mentală a cadrului didactic identifică activitatea sa mentală în actul didactic, el construindu-și „regatul mental”, mentalitatea profesională, acel „la raison d’être”, acel „modus vivendi et sentiendi” al carierei profesionale, ce conduc spre înaltă disciplină personală și profesională, spre talent rar și organizational, edificându-și identitatea profesională la rangul lui Homo Faber.

Referitor la „didactica mentală” sau la activitatea mentală a cadrelor didactice, este necesar a preciza că în procesul educativ problema conceptului de „profesor mentales” nu este încă rezolvată, cel puțin la nivel teoretic. Profeso-rul universitar Tatiana Callo [1] menționează că dezvoltarea gândirii pedagogice ajunge, la un anumit moment, la posibilitatea de a efectua schimbarea „în interior”, în Mentalese, când profesorii realizează că nu doar buna cunoaștere a specialității este un factor al educației, care cere un efort conștient, ce se produce prin practică activă susținută de Mentalese.

Pentru a contura o sinteză a acestui concept, trebuie să identificăm anumiți factori ce contribuie la „deschiderea minții”, la „deschiderea spiritului profesionist” și la „deschiderea orizonturilor profesionale” în construirea „regatului mental” al carierei didactice, deci în activitatea mentală a cadrului didactic. Aici nu putem ignora problematica domeniului de filosofie a minții ce tinde să se concentreze asupra

- a ceea ce este posibil,
- a ceea ce este necesar,
- a ceea ce este esențial,
- prin contrast cu ceea ce este pur și simplu [4, pp. 12-19].

Așadar, Mentalese, minte deschisă, spirit deschis, semnifică o construcție profesională holistică a activității mentale a cadrelor didactice. Atare activitate îl plasează pe cadrul didactic la rangul de profesor expert în problematica didacticii mentale și în procesul de construire a educației ca fiind pregătire pentru veșnicie [11]. Aceasta reprezintă capacitatea sa de a se descurca pe fondul complexității domeniului de studiu (disciplinar, inter- și transdisciplinar), care semnifică un proces extrem de riguros de raportare a psihicului la complexitatea menționată și de recompunere în mine a elementelor constitutive. Este vorba de un spațiu mental într-un alt spațiu științific, creativ sau practic, după cum se vede în figura de mai jos:

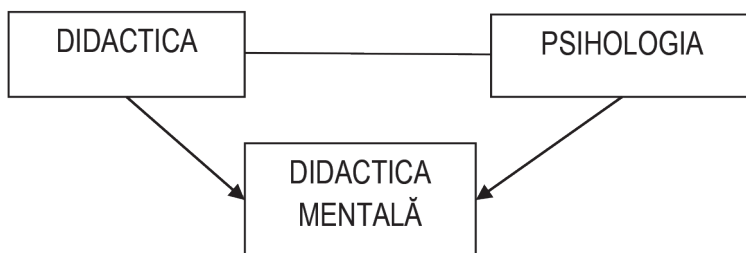


Fig. 1. Spațializarea domeniilor științifice

Precizăm că disciplinele academice sunt structurate în așa măsură încât mult prea multe alunecă neobservate printre inserțiile câtorva discipline sau în spații/domenii de nișă. Deseori cadrele didactice ajung într-un anumit punct al activității unde se întrebă dacă ceea ce fac mai aparține domeniului didacticii sau dacă nu au trecut deja în spațiul de studiu al altei (al altor) discipline. Să ne amintim de varia proiecte ce sunt implementate sau experimentate în mediul educațional, ocupând spații/domenii tot atât de variate ale altor discipline. Importante sunt ideile ce le compun, evoluția lor ca formă și conținut, situația actuală și perspectivele pentru viitor, atât cele teoretice, cât și cele practice. De aici intervenim și cu denumirea de didactica mentală ce oferă a viziune adâncă în inima lucrurilor de care suntem preocupați cel mai mult și îndeaproape. Ea cuprinde și elementul conciziei și utilizează noțiunea cel mai mult utilizată pentru a ne referi la intelect și la psihicul uman, și anume cuvântul minte (mîntal, mental). Conform dicționarului explicativ, mintea este definită ca facultatea de a gândi, de a judeca, de a înțelege, rațiune, intelect. La modul general, este vorba de filosofia minții [8] ce studiază mintea ca întreg în calitate de facultate a ființei umane, dar și conținutul acesteia cu procesele și funcțiile aferente (relația minte-corp, elucidarea fenomenului conștiinței, problema existenței altor minți, explicitarea conținutului stărilor mentale, reflectarea lumii sensibile la nivelul minții umane). În plus, filosofia minții cercetează mintea ajutându-se de contribuțiile înregistrate în domeniul științelor cognitive. Prin urmare, didactica mentală semnifică în sens extins descrierea domeniului/spațiului didactic în mintea profesorului.

Este vorba, așadar, de o distribuție didactică perceptivă, mentală, a profesorului, domeniu ce se percepe și în ce mod se realizează percepția profesorului la nivel mental, ca mod de formare a acesteia și ca produse cognitive rezultate. Percepția este o formă superioară a cunoașterii senzoriale ce asigură conștiința unității și integrității obiectului și modul în care informațiile necesare realizării unor spații/domenii mentale, sunt adunate și organizate și că activitățile perceptuale stau la baza tuturor comportamentelor, percepția fiind punctul de placare al oricărei activități mentale [12, p. 85]. Se menționează adesea despre noțiuni ca hartă mentală, imaginație, percepție asupra lumii și toate acestea sunt construite de minte și de simțuri. Astfel, în domeniul educației totul se măsoară cu mintea (*Mensura mentis*=Cu măsura minții sau *Mens agitat mo-*

lem=Mintea mișcă masele, menționau latinii), dar se măsoară și cu inima, cu afectivitatea. Deci, în această ordine de idei a didacticii mentale o caracteristică importantă a cadrului didactic o semnifică intervenționismul său.

De aici rezultă că principalul suport al activității didactice rezidă în abordarea unitară, integră a didacticii prin interferențe de elemente din alte domenii ce creează oportunități de diversificare și de completare a cunoașterii științifice, creative, practice a didacticii.

Bibliografie:

1. Callo T. O secvență experimentală a resortului de integralitate: dezvoltarea profesională a cadrelor didactice și educația lingvistică a elevilor. In: Revista Didactica Pro..., revistă de teorie și practică educațională, 2005, Nr. 5-6 (33-34), pp. 49-51.
2. Ciobanu C. Studiu de geografie mentală în Municipiul București. Lucrare de doctorat (coord.: prof. univ. dr. Ion Nicolae). București, UB, Școala Doctorală „Simion Mehedinți”, 2011.
3. Druță I. Considerații privind terminologia actuală a științelor educației. In: Cercetări lingvistice. Omagiu doamnei profesoare Adriana Stoichițoiu Ichim. Craiova, Sitech, 2017, pp. 83-90.
4. Gheorghiu D. Introducere în filosofia minții. Curs universitar. Vol. I. București, Ed. „Trei”, 2015.
5. Hermans A., Vansteelandt A. Neologie traductive. In: Terminologies Nouvelles (Nouveaux outils pour la neologie), 1999, nr. 20, pp. 37-43.
6. Marcu F. Marele dicționar de neologisme. București, Ed. „Saeculum I.O.”, 2000.
7. Minder M. Didactica funcțională. Obiective, strategii, evaluare. Chișinău, Ed. „Cartier”, 2003.
8. Neagu T. Introducere în filosofia minții. Iași, Institutul European, 2008.
9. Rusu H. schimbarea social și identitate socioculturală. Iași, Institutul European, 2008.
10. Ștefan M. Lexicon pedagogic. București, Ed. „Aramis Print”, 2006.
11. Vicol N. Educația: pregătire pentru veșnicie. In: Cadrul didactic: atât de mult al școlii... Compendiu științifico-didactic (coord.: Nelu Vicol). Chișinău, Tipogr. „Totex-Lux”, 2017, pp. 8-26.
12. Zlate M. Psihologia mecanismelor cognitive. Iași, Ed. „Polirom”, 2006.
13. <http://www.ibe.unesco.org/en/services/online-materials/publications/ibe-education-thesaurus.html>

TEORII ȘI MODELE PEDAGOGICE DE FORMARE PROFESIONALĂ CONTINUĂ A CADRELOR DIDACTICE

Aliona AFANAS

dr., cerc. șt. coord.,

Institutul de Științe ale Educației

Résumé: *L'article présente le modèle pédagogique de la formation professionnelle continue des enseignants, axé sur deux approches: conceptuelle et méthodologique. Dans l'approche conceptuelle, on a analysé plusieurs théories scientifiques, modèles d'apprentissage / formation, principes de la formation professionnelle. Dans l'approche méthodologique, on a analysé plusieurs composantes: la construction curriculaire de la formation professionnelle continue des enseignants, les finalités curriculaires, les compétences professionnelles, les domaines de compétences, les contenus curriculaires, le programme de formation professionnelle continue, les outils d'identification des besoins des enseignants etc.*

Fundamentarea teoriei formării profesionale continue a cadrelor didactice în contextul teoriilor științifice analizate, care asigură valorificarea optimă a resurselor pedagogice, vizează fundamentarea teoretică a Modelului pedagogic de formare profesională continuă a cadrelor didactice; elaborarea Modelului pedagogic de formare profesională continuă a cadrelor didactice racordat la tendințele educaționale moderne naționale și internaționale; fundamentarea conceptului de formare profesională continuă a cadrelor didactice în învățământul general, având ca bază conceptul de competențe profesionale ale cadrului didactic. Formarea profesională continuă a cadrelor didactice se centrează pe procesul de învățare, având la bază interacțiunea dintre procesele cognitive și cele sociale. Cercetătorul J. Piaget analizează conflictul sociocognitiv bazat pe rolul interacțiunilor sociale, care generează o stare de dezechilibru și fortifică individul să-și modifice schemele existente [1, p. 126]. Alți cercetători (G. Bell et al.) au demonstrat importanța participării active și influența statutului social în cadrul grupului, unde subiecții trebuie antrenați în activitatea de rezolvare de probleme și să existe o interacțiune verbală între ei [Apud 4, p. 47] sau conform teoriei lui L. Vîgotsky co-construcția cunoștințelor (internalizarea). Dependența învățării de contextul sociocultural în care se desfășoară, separarea individului de influențele sociale este imposibilă. În acest sens școala trebuie privită ca un sistem cultural, iar școlarizarea ca un proces cultural (de culturalizare), în care elevii și profesorii construiesc și își integrează cultura școlii [1, p. 127]. Astfel devin importante domeniile cognitiv, interpersonal și intrapersonal datorită schimbării contextului social, economic și tehnologic. În cadrul cercetării au fost analizate mai multe teorii științifice și modele de învățare/formare care au contribuit la fundamentarea și elaborarea modelului pedagogic de formare profesională continuă a cadrelor didactice.

În cele ce urmează vom prezenta unele teorii ale formării profesionale continue în contextul învățării pe tot parcursul vieții (lista teoriilor științifice fiind mult mai extinsă: teorii situaționale primare, teorii ale contingenței, teorii cog-

nitive etc.): **teorii personologice:** *teoria conducerii carismatice și teoria trăsăturilor*, esențiale în formarea și coordonarea activității cadrelor didactice.

Teoria conducerii carismatice este cunoscută și ca „teoria eroilor” sau „teoria marilor personalități”; a apărut în perioada de început a psihologiei, când se acorda o atenție deosebită studierii proceselor psihice primare; ideea esențială: succesul conducătorului, al managerului este asigurat de o serie de trăsături care sunt fie un dar al zeilor, fie un dar al naturii, în felul acesta apărând modelul carismatic al conducerii (gr. *Kharisma* = harul sau datul excepțional cu care e înzestrată o persoană).

Teoria trăsăturilor a apărut în primele trei-patru decenii ale secolului trecut. Succesul în activitatea de conducere este determinat de anumite trăsături pe care conducătorul trebuie să le posede. A generat numeroase cercetări și investigații legate de stabilirea unor liste de trăsături care pot fi considerate ca fiind necesare succesului, acestea dovedindu-se a fi însă nerelevante, deoarece nu s-a putut stabili o legătură de dependență directă între o anumită categorie de trăsături/ factori (fizici și constituționali, psihologici, psihosociali, sociologici) și succesul în activitatea de conducere [Apud 3, p. 201].

O altă categorie de teorii comportamentiste: *teoria celor două dimensiuni comportamentale și teoria continuumului comportamental*.

Teoria celor două dimensiuni comportamentale care a apărut ca o continuare și ca o alternativă la teoriile personologice, considerând că ceea ce contează este ce face conducătorul, în cazul nostru profesorul, nu neapărat ce este sau cum este. A fost formulată de către un grup de cercetători de la Universitatea din Ohio, după cel de-al doilea război mondial, continuând și după aceea, care se caracterizează în aplicarea unor scale prin care subordonații își descriau șefii (aceste scale pot fi convertite în criterii pe care le aplică elevii pentru descrierea profesorilor), în urma acestora cercetătorii stabilind două dimensiuni comportamentale implicate în activitatea de conducere: considerația (comportamentele conducătorilor care se repercutează asupra relațiilor interpersonale, în special asupra celor de profunzime, precum cele prin care se stimulează consultarea, motivația, participarea la luarea deciziilor) și structura (se referă la comportamentele care afectează realizarea sarcinii formale).

Teoria continuumului comportamental a fost propusă de către R. Likert, în urma unor investigații efectuate asupra comportamentelor conducătorilor grupurilor înalt productive și cele ale conducătorilor grupurilor slab productive, unde s-a constatat că succesul este obținut în situația în care conducătorul practică un stil de conducere participativ, interactiv, orientat spre angajați și nu spre un stil de conducere autoritar, orientat spre producție. Între cele două extreme se află stilurile consultativ – mai apropiat de participativ – și autoritar-binevoitor – mai apropiat de autoritar. De asemenea, este necesară echilibrarea celor două dimensiuni comportamentale (centrarea pe oameni/ centrarea pe rezultate) pentru a obține succesul [Apud 3, p. 202]. În clasa de elevi, profesorul este centrat pe elevi și, totodată, pe rezultatele obținute de aceștia în procesul de învățare. În concluzie, menționăm că există mai multe tipuri de comportamente de conducere, eficiența acestora fiind determinată de diferite variabile

ale situației respective. Tipurile de comportamente sunt specifice și cadrelor didactice, având un rol de manager pentru elevi, contribuind la fortificarea relației interpersonale și intrapersonale în procesul educațional. De asemenea, au fost analizate mai multe modele ale învățării/formării care au impact în dezvoltarea profesională a cadrului didactic. Printre acestea enumerăm: autoreglarea învățării, învățarea situațională, învățarea experiențială, învățarea transformatoare.

Modelul autoreglării învățării vizează trei faze: faza de planificare, faza performanței și faza de autorefecției, componentele cărora se află într-o interdependență unele cu altele. Astfel observăm că faza de planificare are un algoritm care reprezintă anticiparea și automotivarea cadrelor didactice în cadrul procesului de învățare. Faza performanței vizează alte două componente: autocontrolul și autoobservarea esențiale în cadrul formării profesionale continue a cadrelor didactice. Faza de autorefecției reprezintă o autoanaliza a activității realizate și, totodată, o direcționare a următoarelor activități în contextul obiectivelor stabilite.

Pornind de la diverse modele de procesare a informației, autorii fac distincție între învățarea *cu sens*, *nonînvățarea* și învățarea *mecanică*, menționând că învățarea cu sens este una activă în cadrul căreia participantul își construiește propria cunoaștere și poate aplica cunoștințele obținute în situații noi, poate să transfere cunoștințele într-un alt context [2, p. 49].

Modelul de învățare a adulților, în general, și a cadrelor didactice, în particular, este reprezentat prin modelul autoreglării învățării [2, p. 51], care este în *Figura 1*.

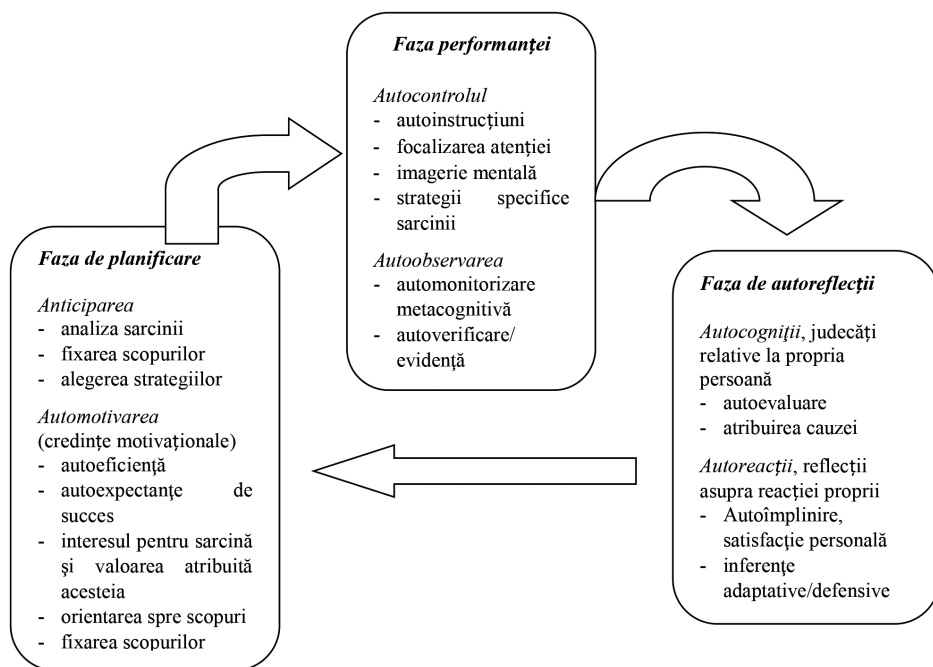


Fig. 1. Modelul autoreglării învățării [2, p. 51]

Învățarea *situațională* (situată) este un proces care ca funcție a unei activități, a unui context sau a unei culturi în care aceasta este situată. De asemenea, învățarea situațională reprezintă o formă a învățării cu influențe dinspre constructivismul social (L. Vîgotski) și învățarea socială [Apud 2, p. 51]. În concepția autorilor respectivi, interacțiunea socială este o componentă importantă a învățării situate, deoarece contextul acestui tip de învățare se află într-o cultură sau într-un mediu, participanții cărui se vor reuni într-un grup numit „comunitate de practică”. Persoanele care au în comun anumite cunoștințe și comportamente ce urmează a fi achiziționate [2, p. 51].

D. Kolb menționează că procesul de învățare experiențială urmează un ciclu alcătuit din *patru faze*: experiență concretă, observație reflectată, conceptualizare abstractă, experimentare activă.

- *Experiența concretă* constă în a trăi o situație reală în care există o problemă reală, astfel este stimulată gândirea formabilului în activitățile realizate.
- *Reflecția constă* în observarea experienței trăite, reflectând la semnificațiile acestora, luând în considerare diferite puncte de vedere prezentate în cadrul activităților de formare.
- *Conceptualizarea abstractă* se referă la crearea de concepte și formularea unor generalizări, care integrează diferitele noastre observații și reflecții ale fenomenelor sau evenimentelor discutate.
- *Experimentarea activă* presupune trimiterea conceptelor și generalizărilor noastre la realitatea cotidiană.

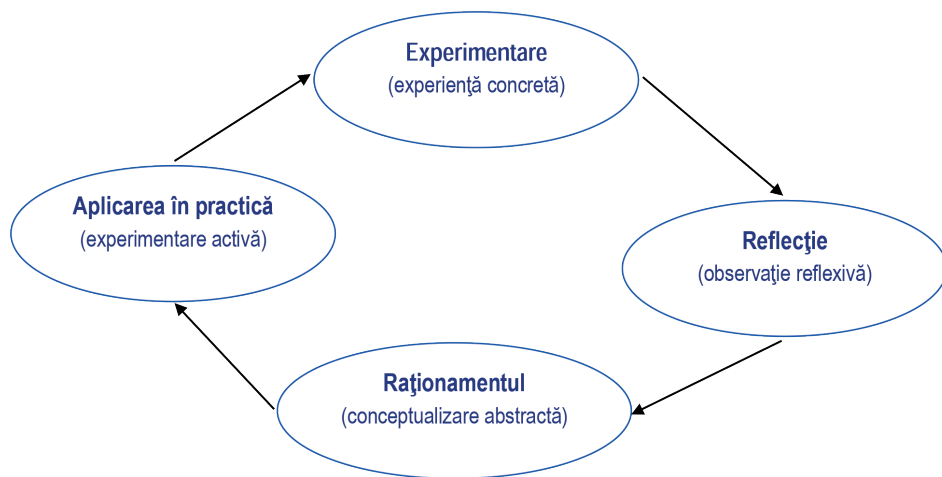


Fig. 2. Modelul învățării experiențiale (după D. Kolb) [5, p. 51]

În cadrul învățării experiențiale, un rol important îl au activitățile autentice. Analizând conceptul de activități autentice, menționăm că acestea se caracterizează prin mai multe trăsături, cum ar fi: relevanță profesională, problemă defectuoasă, cerere susținută de investigație, mai multe surse de informare

și perspective de rezolvare, preocupare pentru cooperare/colaborare, cerințe pentru reflecție, perspective interdisciplinare, produs final realizat, multiple interpretări și rezultate de învățare, evaluare integrată. Dacă ne referim la *relevanța profesională*, atunci activitățile autentice se apropie cât mai posibil de sarcinile reale ale profesioniștilor în practică. Învățarea atinge un nivel ridicat de autenticitate atunci când formabilii lucrează în mod activ cu diverse concepte, fapte și formule într-un context social care stimulează practicile obișnuite ale culturii profesionale și/sau științifice. O altă caracteristică este *problema defectuoasă* care trebuie rezolvată. În acest sens, provocările nu pot fi rezolvate întotdeauna cu ușurință, prin aplicarea unui algoritm deja existent. Activitățile autentice sunt, mai degrabă, slab definite și deschise interpretărilor multiple, obligând formabilii să-și identifice singuri sarcinile necesare pentru atingerea scopului. Problemele existente nu pot fi rezolvate în câteva minute sau ore. Activitățile autentice includ sarcini care trebuie studiate pe parcursul unei perioade mai îndelungate, necesitând o *investigație semnificativă* de timp și de resurse umane, informaționale etc. Activitățile autentice oferă formabililor posibilitatea de a examina activitatea propusă printr-o varietate de perspective teoretice și practice, folosind o *multitudine de resurse*. În așa mod, cadrele didactice au obligația de a distinge informațiile relevante și irelevante pe tot parcursul rezolvării problemelor. Rezolvarea unei probleme complexe și insuficiente nu este posibil prin activitatea unei singure persoane. Activitățile autentice obligă la *colaborare* ca parte integrantă a activității atât în cadrul orelor, cât și în cadrul situației profesionale. Sarcinile propuse permit formabililor să aleagă, pe de o parte, și să reflecteze, pe de altă parte, atât în echipă, cât și individual. Activitățile autentice au subiecte care depășesc o specializare sau o disciplină, încurajând cadrele didactice să preia diferite roluri și forme de gândire din perspectivă *interdisciplinară*. Concluziile rezolvării unei activități autentice nu sunt doar exerciții sau etape intermediare prealabile unei alte etape. Activitățile autentice finalizează cu *elaborarea/crearea unui produs complet și valoros*. Pentru a găsi un răspuns simplu și corect, prin aplicarea regulilor și procedurilor, sarcinile autentice permit *diverse interpretări și soluții concludente*. *Evaluarea* nu este pur și simplu sumativă, dar depinde de un feedback pe parcursul unei perioade de timp și o reflectare asupra procesului de evaluare în aceeași activitate profesională. Evaluarea în cadrul situației autentice este realistă, favorizează gândirea și inovația, solicită formabililor să îndeplinească o realizare, nu doar să spună, să repete sau să reproducă, stimulează contextul unei situații de lucru, propune sarcini complexe, favorizează consultarea, retroacțiunea și ameliorarea [adaptat după 5].

Carl Rogers descrie învățarea experiențială (sau învățarea bazată pe experiență) ca rezultat al implicării personale, intelectuale și afective, ca o autoinițiere, profesorul fiind doar facilitator al acesteia [5, p. 50]. Același autor descrie câteva principii specifice învățării experiențiale:

- Indivizii au potențialul natural de a învăța;
- Învățarea apare cu adevărat atunci când cursantul sesizează relevanța conținutului;

- Învățarea implică schimbări de autopercepție și de autoorganizare;
- Învățarea cu mai multe semnificații se produce aplicând practic;
- Când adultul inițiază învățarea, se implică cu totul;
- Independența, creativitatea și încrederea în sine sunt facilitate de simțul critic și de autoevaluare etc. [5, p. 50].

Esența teoriei lui C. Rogers se axează pe „individ ca agent al propriei formări, dacă structura socială nu acționează prea opresiv asupra sa” [5, p. 51]. Malcom Knowles analizează conceptele de *sine (self)* și de *învățare autodirijată*, unde explică diferența trăsăturilor la învățarea adultului de cele ale învățării copilului [5, p. 51]. D. Kolb elaborează o radiografie a procesului de învățare, *ciclul învățării experiențiale*. Conceptele-cheie folosite sunt experiență și reflecție, care sunt definitorii pentru învățarea experiențială. Ciclul învățării experiențiale poate începe din orice stadiu și trebuie văzut ca o spirală continuă. Autorul menționează că mișcarea pe axa verticală reprezintă procesul de conceptualizare, în timp ce axa orizontală reprezintă variația dintre manipularea pasivă și cea activă și, de asemenea, fiecare cuadrat reprezintă un stil de învățare [5, p. 52].

Jack Mezirow [Apud 5, p. 52] explică mai nuanțat procesul învățării ca pe o „succesiune ciclică de secvențe: experiența, incapacitatea de a mai face față cu succes rolurilor sociale de îndeplinit, reformularea, reconstrucția propriei concepții asupra realității și a locului său în această lume, reintegrarea în societate dintr-o nouă perspectivă”. El vede aceste transformări graduale ca pe un proces de dezvoltare, de emancipare, noile perspective fiind în mod progresiv mai inclusive, mai discriminatorii și mai integratoare. Cu toate acestea, nu putem limita învățarea adultului doar la raportarea la experiența sa, la reflectarea acesteia. Ulterior, Mezirow dezvoltă și mai mult ideea învățării transformative ca un construct social al realității, diferențind mai multe niveluri de reflecție, care să explice comprehensiv modul în care adultul procesează informația, pornind de la date din experiența sa socioculturală [Apud 5, p. 52]. Procesul învățării transformative/transformatoare poate fi schematizat astfel²¹:

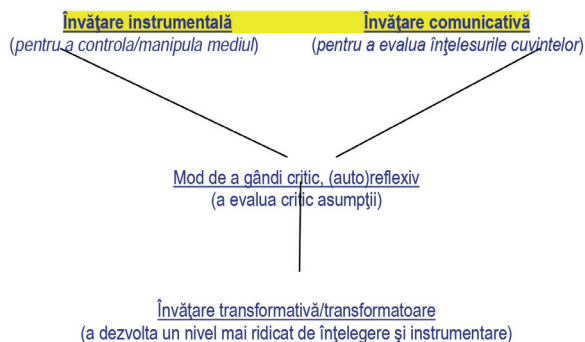


Fig. 3. Modelul învățării transformative în formarea profesională continuă a cadrelor didactice

²¹ Bron A., Schemman M. Social Science Theories in Adult Education Research, „Bochum Studies in International Adult Education LIT Verlag, Munster, 2002.

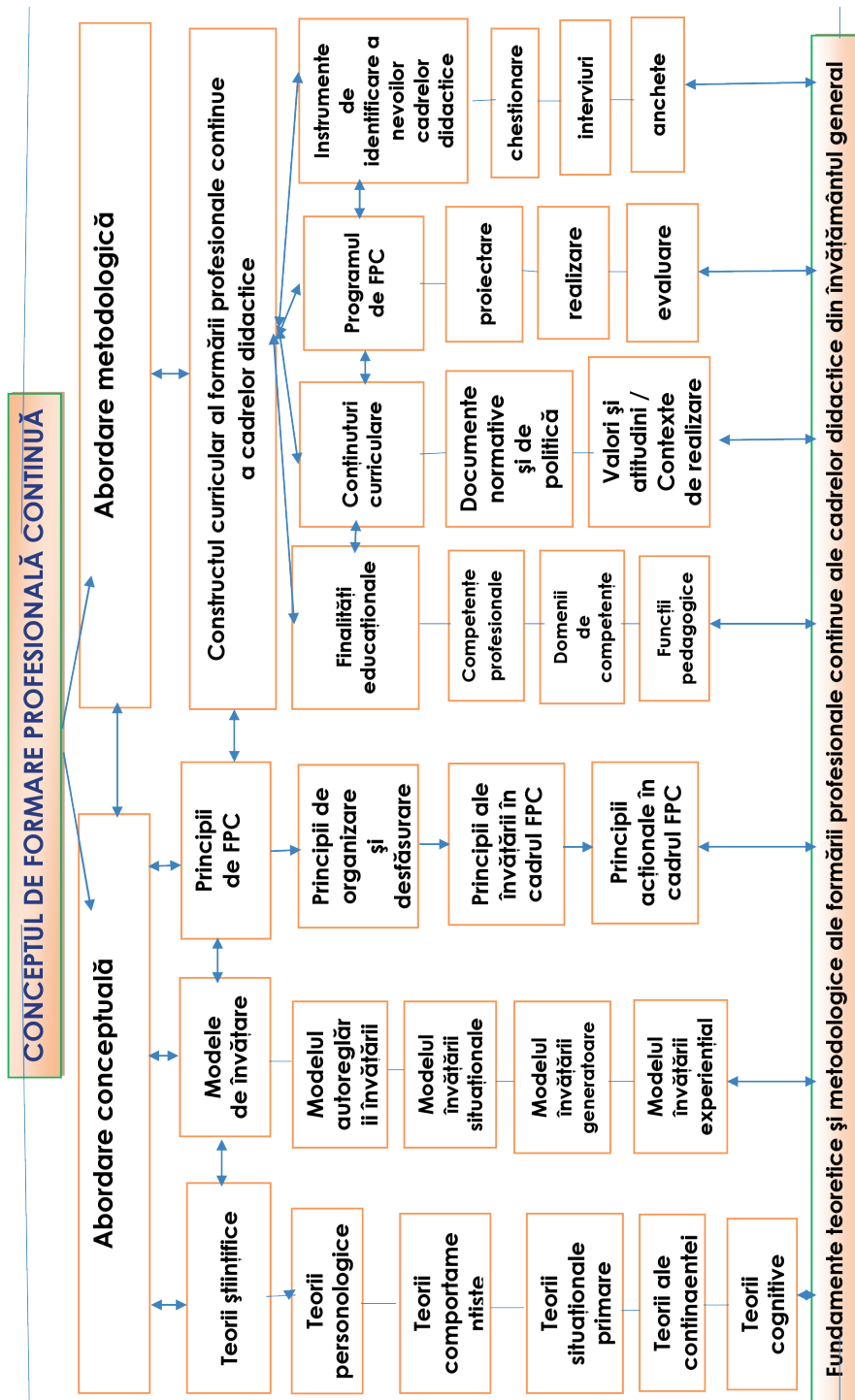


Fig. 4. Modelul pedagogic de formare profesională continuă a cadrelor didactice în învățământul general

Conceptele de bază ale teoriei învățării transformative/transformatoare sunt: *cadru de referință, reflecție critică, acțiune și transformare*. *Cadrul de referință* cuprinde atât obișnuințele noastre de a gândi, de a interpreta lumea, dobândite în procesul socializării noastre, cât și punctele de vedere pe care le-am dezvoltat ca urmare a acestui proces. *Reflecția critică* asupra acestor cadre de referință și reconsiderarea lor, prin învățare comunicativă, este punctul de pornire ce ne determină să acționăm într-o nouă perspectivă, acest nou mod de a acționa fiind indicația clară că o transformare a avut loc. Accentul pus de Mezirow pe punctul de vedere al cursantului și pe necesitatea de a adapta metodele și conținutul la nevoile acestuia îl plasează între teoreticienii constructiviști, alături de Brookfield și Habermas, fiecare având ca termeni-cheie ai teoriilor lor învățarea transformatoare, rolul contextului, gândirea critică etc. [5, p. 53].

Abordarea metodologică a conceptului de formare profesională continuă vizează: constructul curricular al formării profesionale continue a cadrelor didactice, finalități curriculare, competențe profesionale, domenii de competențe, conținuturi curriculare, program de formare profesională continuă, instrumente de identificare a nevoilor cadrelor didactice etc., toate fiind reprezentate în **Modelul pedagogic de formare profesională continuă a cadrelor didactice în învățământul general** (Figura 4). Astfel formarea profesională continuă a cadrelor didactice este axată pe două componente: abordarea conceptuală și abordarea metodologică, fiecare având elementele specifice, rolul în formarea cadrului didactic.

În *concluzie* menționăm:

- Educația adulților are la bază teorii științifice și modele de învățare/formare, în general, și specifice formării profesionale continue a cadrelor didactice;
- Teoriile științifice și modelele de învățare/de formare prezentate accentuează rolul cadrului didactic în cadrul clasei de elevi și impactul acestuia în formarea personalității elevului;
- Modelele de învățare / de formare contribuie la dezvoltarea profesională a cadrului didactic, accentuând astfel identitatea profesională și personală a profesorului.

Bibliografie:

1. Afanas A. Abordarea constructivistă a învățării. In: Educația integrală: Fundamentări teoretico-paradigmatice și aplicative. Chișinău, IȘE (Tipogr. „Cavalioli”), 2015. pp. 110-137.
2. Cojocaru V.Gh., Cojocaru V., Postica A. Dezvoltarea competențelor didactice și manageriale prin e-learning în sistemul de formare continuă. Chișinău, Î.S. F.E.-P. „Tipografia Centrală”. 2017.
3. Joița E. (coord.). Profesorul și alternativa constructivistă a instruirii. Material-suport pedagogic pentru studenții – viitori profesori (II). București, EDP, 2007.
4. Mih V. Psihologie educațională. Volumul 1. Cluj-Napoca, Ed. ASCR, 2010.
5. Paloș R., Sava S., Ungureanu D. Educația adulților: baze teoretice și repere practice. Iași, Ed. „Polirom”, 2007.

CALITATEA FORMĂRII ÎNȚIALE UNIVERSITARE ÎN OPINIA CADRELOR DIDACTICE DEBUTANTE

Valentina COJOCARU

dr., conf. univ.,

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

Abstract: *The investigation highlights the quality of initial university training in the opinion of beginning teachers. The answers to the questions of the proposed questionnaire reflect the self-assessment of their university training in the teaching profession in specific and specific fields of activity: the perception by graduates of the usefulness of knowledge and skills acquired during university studies, the degree of satisfaction perceived by graduates. Job satisfaction, providing a faculty feedback on strengths and weaknesses in university training, respectively, of the curriculum.*

Formarea inițială a cadrelor didactice este cu adevărat crucială pentru ameliorarea și dezvoltarea sistemului educațional, asigurarea calității formării personalității elevului în devenire și pe această cale a evoluției calității vieții și sănătății societății. Asigurarea calității proceselor calității de formare inițială a personalului didactic a devenit o problemă de maximă complexitate pentru sistemele de învățământ europene, cunoscând o diversitate de abordări teoretice și experiențe tot mai însemnate. Referitor la calitate și formare, cercetătorul Romiță Iucu menționează că o abordare a gestiunii/asigurării calității este un ansamblu integrat de politici, proceduri, reguli, criterii instrumente și mecanisme de verificare, care în intercondiționare și interacțiune au ca scop asigurarea și consolidarea calității serviciilor oferite de instituțiile de formare [1, p. 51]. În acest context, a fost efectuat un studiu privind percepția cadrelor didactice-debutante asupra calității sale de formare. Lotul de subiecți la constituit 84 cadre didactice debutante (1-3 ani), din ei până la 1 an – 40%, 2 ani – 22,9%, 3ani – 20%, 3 ani – 17,1%, sex masculin – 11,4%, feminin-88,6%. Respondenți din gimnaziu – 45,7%, clase primare – 28,6%, liceu – 25,7%. Întrebările chestionarului (o parte – adaptare) [Apud 2] reflectă în răspunsurile respective autoaprecierea pregătirii lor universitare în profesiunea didactică în domeniile specifice de activitate, perceperea de către absolvenți a utilității cunoștințelor și competențelor dobândite pe parcursul studiilor universitare, gradul de satisfacție perceput de către absolvenți, referitor la traseul urmat, a satisfacției în muncă, furnizarea unui feed-back facultății/universității privind punctele tari și punctele slabe în formarea universitară, respectiv, a programului de studii. Întrebările sunt percepute prin descrierea identității profesionale, ca ansamblu de capacități și competențe în profesiunea didactică pe baza asimilării unui sistem de cunoștințe (teoretice și practice), proces construit deductiv de un model al profesiunii didactice (E. Păun) [Apud 3].

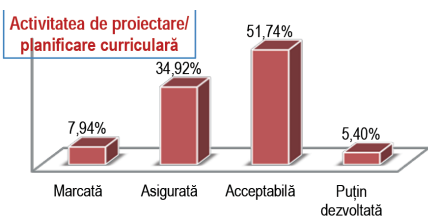


Fig. 1.

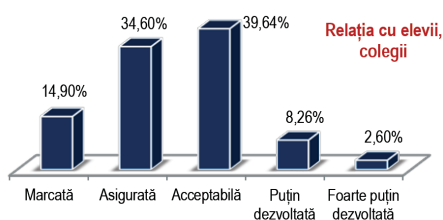


Fig. 2.

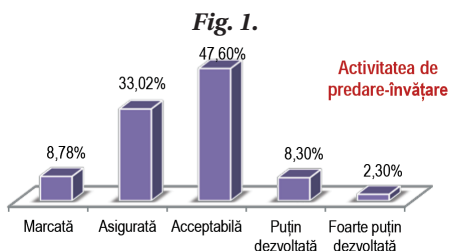


Fig. 3.

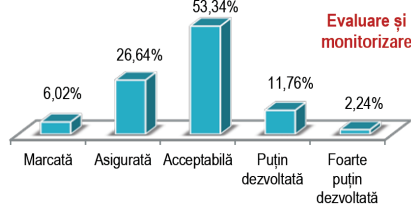


Fig. 4.

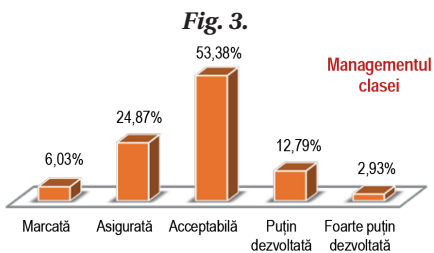


Fig. 5.

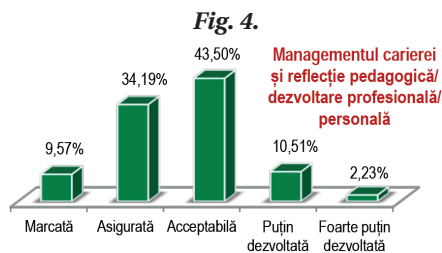


Fig. 6.

Astfel, cadrele didactice-debutante menționează în răspunsurile lor (figurile 1-6) prezența de competențe psihopedagogice pronunțate (ponderea înaltă la indicele de evaluare-marcată, asigurată, acceptabilă), exprimate în competențe de proiectare, competențe relaționale/sociale, exprimate în interacțiunile sociale cu elevii și grupurile școlare, competențe de organizare a procesului de instruire și evaluare, competențe în cunoașterea, consilierea și asistarea dezvoltării personalității elevului, precum și competențe manageriale, obiectivate în organizarea și conducerea clasei de elevi. Totodată, respondenții își exprimă doleanțele referitor la determinarea unui echilibru mai bun între teorie și practică, oportunitatea dezvoltării unor capacități de aplicare a strategiilor de învățare, de integrare NTIC în procesul educațional, însușirea de noi competențe, specifice unor situații de criză.

Stabilirea gradului de satisfacție perceput de către absolvenți, referitor la traseul urmat, s-a realizat prin itemi (figurile 7-8). Din datele obținute, privind probabilitatea repetării aceluiași traseu de studii de către absolvenți, rezultă un grad de satisfacție înalt privind studiile urmate.

- **Stabilirea modalităților de percepere de către absolvenți a utilității cunoștințelor și competențelor dobândite pe parcursul studiilor universitare** (figurile 7-10).

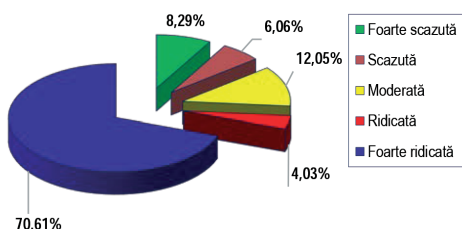


Fig. 7. Probabilitatea repetării aceluiași traseu de studii în cadrul unei abordări în retrospectiva situației

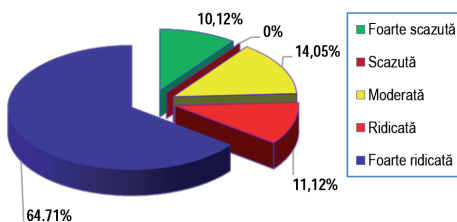


Fig. 8. Probabilitatea înscrierii la aceeași instituție de învățământ superior în cadrul unei abordări retrospective a situației

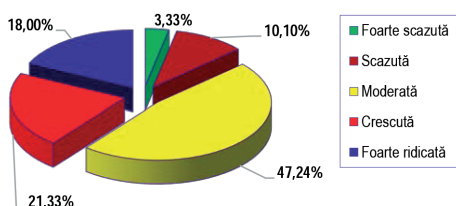


Fig. 9. Unitatea studiilor în asigurarea competenței în munca actuală

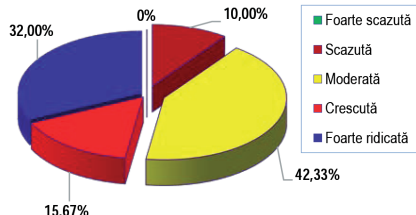


Fig. 10. Unitatea studiilor în vederea elaborării planului de carieră

În general, se atestă o alegere justificată a profesiei didactice și a instituției de formare, aprecierea destul de înaltă a autorității, imaginii acesteia, influenței benefice în dezvoltarea carierei.

- **Stabilirea măsurii în care competențele dobândite în cursul pregătirii universitare îl ajută pe absolvent să dea și să obțină satisfacție la locul de muncă (figurile 11-12).**

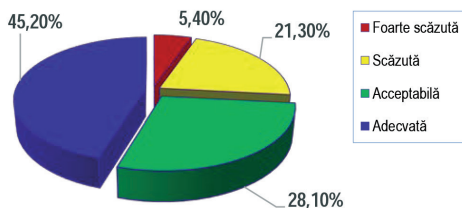


Fig. 11. Cum cred absolvenții că este percepută de către angajatori relația dintre cerințele postului, cunoștințele și competențele dobândite

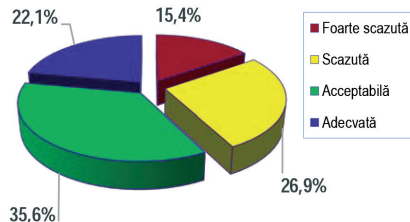


Fig. 12. Cum cred absolvenții că este percepută de către angajatori pregătirea lor profesională

Rezultatele indică percepția absolvenților privind un grad înalt de satisfacție al angajatorilor în ceea ce privește competențele și cunoștințele lor, adaptabilitatea acestora la mediul pedagogic și comunitar.

Absolvenții percep existența unei utilități moderat-ridicată a studiilor absolvite în ceea ce privește competența în domeniul profesional. Gradul de uti-

litate perceput al studiilor în ceea ce privește elaborarea planului de carieră și asigurarea competenței în domenii ale vieții private (viața socială, dezvoltarea personală etc.) este ridicat.

- **Autoevaluare competențelor dobândite pe parcursul studiilor** (figurile 13-18).

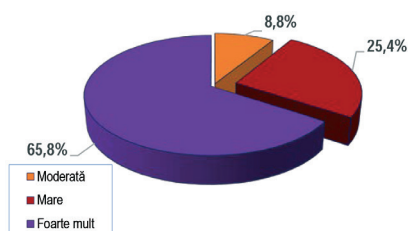


Fig. 13. *Aprecierea capacității de autoevaluare / autocunoaștere realistă*

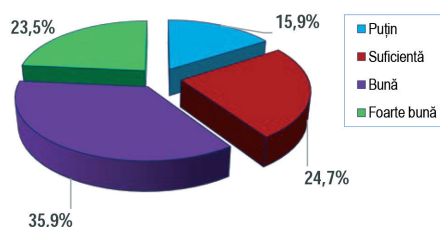


Fig. 14. *Autoevaluarea abilității de a efectua o cercetare*

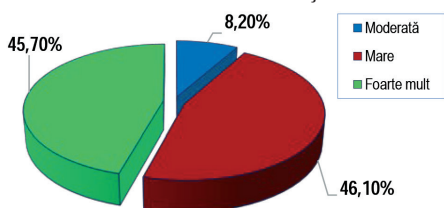


Fig. 15. *Autoevaluarea gradului de cunoaștere a domeniului de specializare*

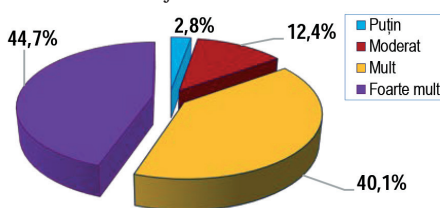


Fig. 16. *Aprecierea capacității proprii de a coordona activități*

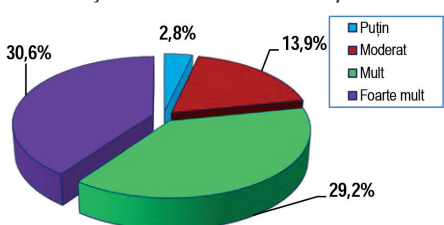


Fig. 17. *Autoevaluarea abilității de promovare personală*

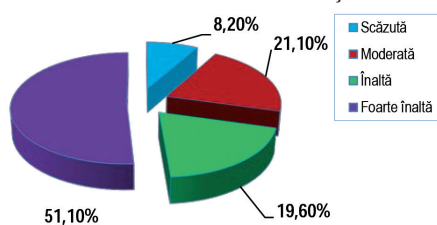


Fig. 18. *Autoevaluarea abilității de a prezenta produse, idei sau rapoarte în fața unei audiențe*

Absolvenții percep ca un grad ridicat dobândirea competențelor pe parcursul studiilor, chiar dacă, posibil că ei, supraapreciază la această etapă potențialul său, care încă urmează să se manifeste. Oricum, absolvenții dispun de capacitatea de autoevaluare și autorefecție, exprimate prin judecăți de valoare, judecăți la propria persoană, atribuirea cauzei, autoapreciere, satisfacție personală etc., care reclamă o abordare critică și integratoare din perspectiva profesionalizării carierei didactice.

- **Furnizarea unui feedback facultății/universității, privind punctele tari și punctele slabe în formarea universitară** (figurile 19-20).

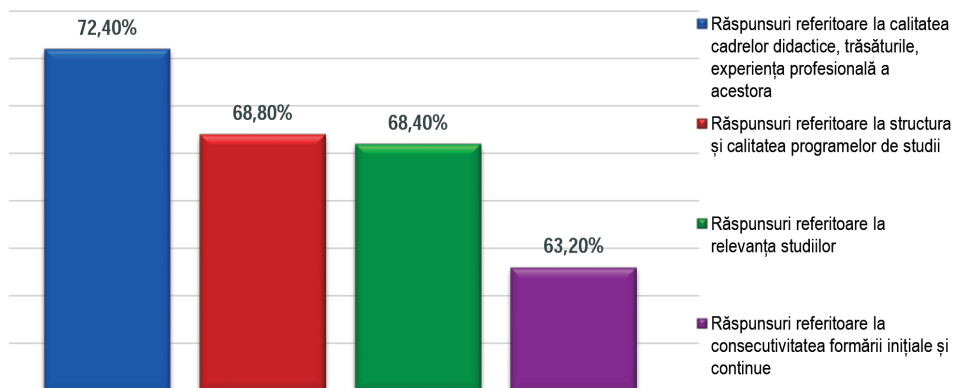


Fig. 19. Răspunsuri referitoare la punctele tari ale programelor de studii

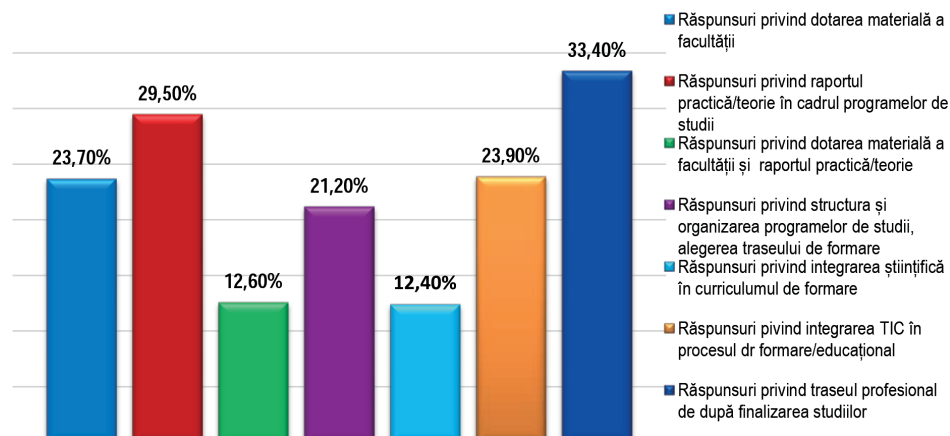


Fig. 20. Răspunsuri referitoare la punctele slabe ale programelor de studii

Astfel, există un grad înalt de satisfacție și apreciere în ceea ce privește gradul de competență al cadrelor didactice și structura generală a organizării studiilor, în principal suportul teoretic al acestora. Există doleanțe privind raportul teorie/practică, conținutul activităților de practică, precum și nevoia extinderii posibilității alegerii propriului traseu de formare în cadrul studiilor universitare.

În concluzie: Rezultatele investigației confirmă o pregătire acceptabilă a cadrelor didactice-debutante, ca urmare a realizării prevederilor Procesului Bologna și a Codului educației de către universitățile/instituțiile de formare. Totodată, formarea inițială a cadrelor didactice nu este tocmai adecvată noilor cerințe și realități mereu în schimbare și reclamă **o redimensionare** a acestei activități în *spiritul pedagogiei constructiviste și a pedagogiei competențelor*, cu focalizare pe **proces și rezultate**. Se resimte nevoia unei atenții sporite în cadrul studiilor universitare strategiilor de predare-învățare-evaluare, aplicării diver-

selor modele de instruire/învățare a elevilor axată pe competențe, integrării NTIC în procesul educațional, dar și formării de noi competențe studenților pentru a face față diverselor situații educaționale, inclusiv celor de criză care devin mai frecvente.

Profesionalizarea formării inițiale a cadrelor didactice este un deziderat al sistemului de învățământ superior cu profil pedagogic care necesită de la cei implicați în această activitate profesionalism și creativitate, gândire vizionară, sistemică, inovatoare și acțiuni adecvate, realizate la nivel organizațional, respectându-se postulatele managementului calității pe fiecare segment de activitate, la nivelul fiecărei subdiviziuni universitare, integrând planificarea calității, asigurarea calității, monitorizarea/controlul calității, îmbunătățirea calității de formare a cadrelor didactice. În această perspectivă, ținând cont de rezultatele respective și experiența în domeniu, se conturează și următoarele direcții practice:

- *actualizarea/racordarea misiunii, viziunii, obiectivelor, finalităților formării inițiale din perspectiva profesionalizării carierei didactice;*
- *reconceptualizarea activității formării inițiale a cadrelor didactice din perspectiva dimensiunilor profesorului expert și a profesorului artizan;*
- *determinarea unui sistem de criterii și indicatori de poziționare a activității de formare inițială universitară vis-à-vis de conceptul de profesionalizare, prevederile Codului educației;*
- *stabilirea unui nou echilibru între formarea științifică, psihopedagogică și cea practică;*
- *intensificarea formării personalității profesorului creator, inovator, cu înaltă ținută culturală.*

Bibliografie:

1. Codul educației al RM. Nr. 52 din 17.07.2014.
2. Dragu N. Valorile performanței în pedagogia universitară. Chișinău, CEP USM, 2015.
3. Iucu R. Formarea cadrelor didactice: sisteme, politici, strategii. București, Ed. „Humanitas Educațional”, 2004.
4. Onu C. Elemente de pedagogie universitară. Iași, Ed. „Sedcom Libris”, 2012.

VALENTE ALE PERSONALITĂȚII ETICE A PEDAGOGULUI ÎN INSTITUȚIA EDUCAȚIEI

Aliona PANIȘ

dr., conf. univ.,

Institutul de Științe ale Educației

Abstract: *The pedagogy of ethics, being a new concept in the context of the institution of education, contributes to the formation of the ethical personality of the pedagogue. From this perspective, the pedagogue will take into account the capitalization of a series of principles, which have some ethical regulation functions and will contribute to professional success: the principle of performance standards, the principle of relationship between attitudes and behavior, the principle of behavioral consistency, the principle of reciprocity relationship.*

Instituția educației, dacă pornim de la opinia E. Macavei [2, p. 10], este o *activitate complexă*, ce implică *acțiuni conștiente de influențare a dezvoltării personalității* în formare și un set de *acțiuni de răspuns* a celorla asupra cărora se exercită influențe. Activitatea educațională se desfășoară într-un anumit context, în care educatorul creează mediul, organizează activitatea, transmite cunoștințe, formează atitudini și convingeri, îndrumă asimilarea lor, iar educatul receptează, prelucrează și include noile achiziții în propriile structuri comportamentale.

În acest context, termenul de **persoană** desemnează individul uman concret, iar **personalitatea** este o construcție teoretică elaborată de psihologie în scopul înțelegerii și explicării, la nivelul teoriei științifice, a *modalității de ființare și funcționare ce caracterizează persoana umană*. Personalitatea cuiva este constituită din ansamblul de caracteristici care permite descrierea acestei persoane, identificarea ei printre celelalte. Unitatea, coerența și echilibrul personalității se exprimă prin *conștiință, structurile subconștiente și inconștiente*. Conștiința morală, de exemplu, este nucleul conștiinței, se formează prin educație și este latura responsabilă în viața socială a personalității. Ea deține controlul manifestărilor psihice [6].

Prin urmare, putem considera că personalitatea educatorului este, la rândul său, suportul actului educativ. Ancorat în prezent, întrezărind viitorul și sondând dimensiunile posibile ale personalității, educatorul instruește, educă, îndeamnă, dirijează, cultivă, corectează, perfecționează și evaluează neîncetat procesul formării și desăvârșirii calităților necesare omului de mâine. A fi profesor înseamnă un risc asumat. Și aceasta deoarece pregătirea pentru a preda, pentru a-i învăța pe alții cum să învețe este o operă niciodată încheiată și care implică multă răbdare, multe momente de incertitudine, de descurajare și multe ore de studiu, iar rezultatele nu pot fi măsurate nici cantitativ și nici imediat. Profesorul stimulează și întreține curiozitatea elevilor pentru lucruri noi, le modelează comportamentele sociale, le întărește încrederea în forțele proprii și îi ajută să își găsească identitatea. Realizarea acestor sarcini depinde de măsura

în care profesorul posedă calitățile și competențele necesare centrării cu precădere pe așteptările, trebuințele și interesele elevilor [3].

Astfel, ne gândim imediat la faptul că personalitatea cadrului didactic este o parte importantă a succesului și eficienței în această profesie. Ea acompaniază actul educațional și influențează rezultatele procesului de învățare. Accentul pus pe performanță, pe eficiența predării, a determinat orientarea cercetărilor spre profilul psihologic al profesorului, spre identificarea acelor trăsături de personalitate care influențează randamentul la învățatură al elevului.

Unul dintre studii identifică **trei structuri de comportament** având o importanță aparte:

- *structura A* se caracterizează prin afecțiune, înțelegere, prietenie, fiind opusă structurii definite prin atitudine distantă, egocentrism și mărginire;
- *structura B* se caracterizează prin responsabilitate, spirit metodic și acțiuni sistematice, fiind opusă structurii definite prin lipsă de planificare, șovăială și neglijență;
- *structura C* se caracterizează prin putere de stimulare, imaginație și entuziasm, fiind opusă structurii care se definește prin inerție și rutină.

De altfel, o analiză a relației dintre variabilele *personalității etice* a profesorului și eficiența predării, ținând cont și de principalele impulsuri motivaționale ce se manifestă în procesul de învățare școlară, relevă următoarele aspecte:

- Elevii dominați de *impulsul de afiliere* (preșcolarii și școlarii mici) vor avea tendința de a se identifica cu cadrul didactic așa cum o fac cu părinții și învață pentru a face pe plac educatoarei sau învățătoarei și pentru a fi lăudați, recompensați. În acest caz, cadrul didactic va trebui să aparțină structurii A, iar elevii vor fi mai puternic motivați să învețe și să obțină un randament școlar superior.
- Pentru elevii a căror motivație este susținută de impulsul de autoafirmare, de trebuința de prestigiu, mai eficienți sunt acei profesori care aparțin structurii B, orientați pe sarcini, ordonați, sistematici, care creează condiții ca nivelurile de performanță ale elevilor să fie definite clar și recunoscute.
- Elevii cu un puternic impuls cognitiv vor fi stimulați de profesorii din structura C, capabili să genereze efervescență intelectuală, să creeze conflicte cognitive, să capteze interesul prin elemente de noutate. În general, profesorii plini de viață, stimulativi, inventivi și entuziaști față de materia pe care o predau au mai mult succes, iar comportamentul elevilor este și el mai productiv sub influența acestui tip de stimulare.

Există numeroase *clișee comportamentale etice* ale cadrelor didactice [4]. Pentru a justifica această părere, reluăm o argumentare pe care o găsim la A. Nevularu: profesori care „păstrează distanța formală și afectivă față de elevi, considerând că aceasta ar fi garanția obținerii respectului și consolidării autorității; această conduită poate genera neîncredere, suspiciune, tensiuni și conflicte; profesori cu comportament „popular, care adoptă o anumită familiaritate în relațiile cu elevii; aceștia se pot simți minimalizați, tratați cu lipsă de respect

și deseori elevii reacționează cu obrăznicie; profesori cu comportament „prudent, de retragere și expectativă, preocupare ce izvorăște din teama de a nu părea ridicoli în fața elevilor; profesori „egali cu ei înșiși, care se feresc să fie prea entuziaști ori să se descarce afectiv în fața elevilor, dezvoltând un comportament artificial; profesori care „dădăcesc ca urmare a faptului că nu au încredere în elevi, în capacitatea lor de a se autoconduce și autoorganiza.

Aceste clișee dovedesc lipsa cunoașterii reciproce profesor-elev, deci o competență profesională scăzută, incapacitatea de a găsi soluția comportamentală etică adecvată în raport cu diversele situații pe care le presupune munca didactică.

Avem motive întemeiate să afirmăm că astăzi profesorul este figura centrală a reformei educaționale contemporane. El trebuie să renunțe la rolul său tradițional și să se transforme într-un *planificator al activităților de grup*, într-un *facilitator* al interacțiunii elevilor și într-un *consultant*. De el depinde transformarea muncii din clasă într-o activitate agreabilă, desfășurată într-un mediu afectiv, cald și securizant.

Dacă revenim la unele idei expuse pe parcurs, ajungem să afirmăm că educația a însemnat întotdeauna schimbare. Acest lucru presupune pregătirea elevilor pentru schimbare, înțelegerea mecanismelor schimbării comportamentale și dezvoltarea de către cadrul didactic a unor strategii eficiente pentru a folosi schimbarea în folosul elevilor săi.

Fie că își dorește sau nu acest lucru, cadrul didactic acționează în fața elevilor sub ***o ipostază de model***. Toate persoanele cu care interacționăm exercită influențe permanente asupra modului nostru de a gândi, de a percepe și de a ne comporta; elevul își petrece o mare parte din timp la școală, unde ***simbolul autorității*** este cadrul didactic, deci acesta posedă o influență potențială de care, poate, nici nu își dă seama. Pe de altă parte, această influență nu este întotdeauna cea intenționată de către profesor și, de multe ori, elevul preia elemente marginale, nerelevante ori negative din *comportamentul cadrului didactic*.

În toate situațiile cadrul didactic acționează ca *o persoană model*, de aceea este important să-și gestioneze toate elementele comportamentale, atât pe cele directe, cât și pe cele indirecte, pentru a oferi o bună platformă de dezvoltare elevilor săi. Funcția de model se bazează și pe un element al dovezii sociale – oamenii tind să respecte acele persoane pe care și ceilalți le respectă. Respectul pe care cel ce învață îl poartă profesorului trebuie susținut și de o anumită afecțiune guvernată de spațiul formal al școlii.

Privit din acest unghi, ***comportamentul etic*** poate fi foarte bine considerat din perspectiva unui șir de ***principii***, reziduate în mai multe cercetări și rezervând acestora unele funcții de reglare etică. Aici se înscriu următoarele principii:

- ***Principiul standardelor de performanță***. Acest principiu pune în legătură comportamentul de indisciplină al elevului și modul în care cadrul didactic stabilește standardele de performanță pentru acest elev. În clasă sunt două categorii de elevi-problemă: în ceea ce privește performanța și în ceea ce privește personalitatea acestor elevi. Provocările legate de performanță sunt date de către elevii care nu reușesc să atingă standardele impuse și care au eșecuri

constante la învățatură. Provocările legate de personalitate se referă la acei elevi care nu reușesc să comunice eficient, sunt conflictuali, pun autoritatea profesorului la îndoială etc. Cunoscându-și elevii, profesorul este în măsură să definească cel mai bine nivelul minim la care trebuie să se afle fiecare dintre aceștia, în urma activității școlare. De la acest nivel, cadrul didactic definește mai multe niveluri, astfel încât aceste standarde să motiveze întreaga clasă. Sunt oferite patru modalități de aplicare a standardelor de performanță, pentru a le face funcționale:

1. Profesorul trebuie să se asigure că toți elevii cunosc și înțeleg standardele de performanță pe care le așteaptă de la ei. Acestea nu sunt de la sine înțelese. Dacă elevilor li se va explica ce se așteaptă de la ei, ei vor deveni parteneri în demersul de atingere a standardelor respective.
2. E necesară măsurarea atingerii standardelor în mod consistent și vizibil. E recomandată realizarea unui grafic al clasei, la care să se adauge câte o evoluție a fiecărui elev, în fiecare zi. Acest lucru va ajuta clasa, ca întreg, să se angajeze în mod conștient și responsabil în optimizarea permanentă a performanțelor fiecărui elev.
3. Este utilă stabilirea unor consecințe pozitive și negative ale îndeplinirii/neîndeplinirii standardelor care să fie aplicate tuturor elevilor. Elevii nu înțeleg clar notarea și se pot considera nedreptățiți de modul în care profesorul le apreciază performanța. De cele mai multe ori, majoritatea se autoevaluează primitiv, intuitiv, pe baza unor criterii subiective, care pot duce la un rezultat diferit de cel oferit de profesor. De aici frustrarea și stresul care pot duce la o deteriorare semnificativă a climatului școlar. Mecanismul notării trebuie să fie transparent pentru elevi.
4. Consecințele se aplică de fiecare dată când profesorul observă că un elev reușește sau eșuează în încercarea de a îndeplini standardele de performanță. Dacă o singură dată este iertat un elev în cazul când s-au stabilit anumite consecințe ale eșuării în îndeplinirea standardelor, acest lucru se va propaga în comportamentul lui și al întregului grup. Rezultă un comportament contagios [6].

• **Principiul consecințelor logice.** De multe ori cadrele didactice acționează greșit când încearcă să schimbe un comportament nepotrivit al elevilor. Elevii sunt atenționați asupra conduitei negative, dar nu sunt preveniți și asupra consecințelor neplăcute. De aici derivă că elevul poate considera pedepsirea ca nedreaptă sau exagerată în raport cu comportamentul său; cadrul didactic îl pedepsește pe elev inutil, deoarece, în momentul în care o face, elevul nu mai poate schimba cu nimic desfășurarea lucrurilor. Elevii trebuie înștiințați asupra consecințelor negative pe care comportamentul lor nepotrivit le va produce chiar în momentul manifestării conduitei respective.

Consecințele logice trebuie să fie văzute de către elevi ca o decizie liberă în ceea ce-i privește, nu ca o amenințare, ca o impunere dezvoltată de către cadrul didactic. Este similar efectului de prevenire. Dacă formularea consecințelor logice sună ca o obligație formulată de către profesor și nu ca o alegere liberă a

elevilor, mecanismul acestui principiu poate să nu funcționeze corect. Școala trebuie să limiteze obligațiile pe care le impune elevilor și să le ofere acestora posibilitatea de a ajunge la aceleași rezultate dorite, prin propriile decizii [*ibidem*].

• **Principiul relației dintre atitudini și comportament.** Cadrul didactic consideră că este de datoria sa să influențeze atitudinile elevilor. Acest lucru nu este întotdeauna realizabil. În cazul în care elevul vine și cu un bagaj atitudinal conturat, profesorul trebuie să identifice calea pe care să meargă: să încerce să schimbe atitudinile negative sau să schimbe comportamentele elevilor, care sunt rezultatele concrete ale atitudinilor. După Fishbein și Ajzen, atitudinea este o predispoziție învățată de a răspunde favorabil sau nu la obiectul atitudinii în cauză. Astfel, putem vorbi despre **elementele definitorii** ale atitudinilor:

1. *Atitudinea se învață* – nu te naști cu o atitudine referitoare la ceva;
2. *Atitudinea este o predispoziție de răspuns* – în viață nu avem timp să reflectăm la toate lucrurile care ne ies în cale, așa încât atitudinea este un fenomen care ne ajută să ne ghidăm comportamentul spre un scop;
3. *Atitudinile au o dimensiune evaluativă importantă* – ne place sau nu ne place un lucru, suntem pro sau contra, avem sentimente pozitive sau negative;
4. *Atitudinea este îndreptată întotdeauna spre obiectul atitudinii.*

Aici trebuie să mai menționăm că nu întotdeauna o anumită atitudine este un descriptor sigur al unui anumit comportament. Este posibil ca un elev să aibă un comportament, dar atitudinea lui să fie în disonanță cu acesta. De exemplu, un elev vandalizează un loc public, împreună cu alți colegi. Poate că lui nu i-a făcut plăcere conduita adoptată, motivația fiind cu totul alta: a fost „provocat” de către colegi. Presupunând că atitudinea este similară comportamentului, s-ar putea să apelăm la un discurs moralizator prin care să încercăm să schimbăm o atitudine negativă care, de fapt, nu există.

Pe de altă parte, oamenii pot avea o atitudine în momentul în care vorbim la nivel abstract și altă atitudine dacă se confruntă cu o situație concretă. Dacă întrebăm părinții „în general”, dacă sunt de acord cu o atitudine mai îngăduitoare față de anumite conduite mai libertine pe care tinerii le pot avea, ei pot răspunde favorabil unei asemenea percepții, dar, dacă propriul copil ar avea un astfel de comportament, reacția s-ar putea să fie cu totul alta.

Rolul cadrului didactic este de a ajuta la fundamentarea unor atitudini, prin punerea elevilor în situații de experimentare, de alegere proprie, de încercare și eroare, ceea ce va duce la o consecvență crescută între atitudinea rezultată și comportamentul respectivului elev [*Apud* 6].

Pentru un cadru didactic este utilă cunoașterea indicatorilor gradului în care o atitudine este sau nu urmată de un comportament din aceeași gamă. De exemplu, profesorul nu trebuie să tragă concluzii pripite referitoare la faptul că un elev consideră că profesorii trebuie șicanați și provocați la oră. Este posibil ca, în situația în care acesta dovedește față de elev autoritate și înțelegere, comportamentul elevului să nu urmeze atitudinea. Rămâne în sarcina cadrului didactic să găsească prilejuri de a-și pune elevii în situații concrete de acțiune proprie, pentru a contracara formarea unor atitudini nefaste, provenite prin canale indirect.

• **Principiul consecvenței comportamentale.** Dacă profesorul dă dovadă de consecvență, elevii vor ști la ce să se aștepte de la el, ceea ce le crește controlul asupra situației în care se află, astfel că vor fi mult mai relaxați, vor înțelege și vor accepta mult mai ușor regulile pe care le impune. Și invers, se va crea o stare de nesiguranță, de incertitudine, care va avea ca rezultat o ostilitate crescută față de profesor. Consecvența este printre cele mai puternice tehnici de persuasiune. Principiul consecvenței nu acționează într-o singură direcție. Și elevii se văd pe ei înșiși ca fiind consecvenți și vor acționa în direcția dorită de profesor, dacă se face apel la această stare [1].

Principiul consecvenței comportamentale este în consonanță cu teoria angajamentului. Consecvența comportamentală are o foarte mare valoare în toate planurile sociale și, cu atât mai mult, în plan educațional. Multe cadre didactice se dovedesc inconsecvente, dacă au amenințat cu scăderea notei la purtare, de exemplu, alegând o anumită **justificare**.

În alte cazuri cadrul didactic decide să nu intervină atunci când apar mici abateri de la regulile instituite în spațiul educativ. Odată câștigate aceste drepturi de a nu respecta anumite reguli, retragerea acestora va crea disensiuni foarte mari, elevii nu doresc să piardă ceea ce au câștigat deja.

Multe comportamente nepotrivite se răspândesc repede. De aceea, e bine ca, înainte de a reacționa la un comportament nepotrivit al unui elev, cadrul didactic să aprecieze gradul în care acesta se va răspândi și la ceilalți, iar dacă acesta e mare, reacția trebuie să fie imediată.

• **Principiul reciprocității.** Alvin Gouldner [Apud 6] a remarcat în urma unui studiu extins că orice societate umană își pregătește membrii să trăiască sub auspiciul *regulii reciprocității*: o persoană are un anumit tip de obligație (resimțită la nivel intern) de a oferi la rândul său ceva, atunci când a primit ceva sau i s-a făcut o favoare. În cazul unui elev-problemă, se poate recurge la a-i face acestuia o favoare pe care să o considere personală: se poate acorda atenție problemelor sale personale; poate fi rugat să vorbească despre pasiunile sale în fața clasei (dacă vrea) etc. Elevul va simți nevoia de a oferi ceva în schimb, deci se va implica mai mult atunci când i se va cere.

Un cadru didactic iubit și apreciat de către elevii săi va îmbunătăți rata lor pozitivă de răspuns la solicitări prin principiul reciprocității. De asemenea, un cadru didactic mai puțin popular ar putea profita de acest principiu, pentru a obține mai multe „puncte” în ochii elevilor săi. Respectul presupune o stare de reciprocitate.

• **Principiul personalizării relației.** Unele cadre didactice se tem să se apropie prea mult de proprii elevi, considerând că dacă imprimă relației profesor-elev o anumită distanță, scade probabilitatea ca relația didactică să se deterioreze prin încălcarea limitelor de comportament de către elev. La nivel formal, poate fi adevărat, dar relația profesor-elev trebuie să fie una deschisă, puternică, bazată pe încredere reciprocă. Cel mai simplu mod de a personaliza această relație este să fie folosit prenumele elevului atunci când profesorul i se adresează. S-a constatat că acest lucru crește șansa ca profesorul să fie perceput pozitiv de către acesta. Atunci când profesorul dorește ca elevul să asculte ceea

ce îi spune, aceasta trebuie să aibă încredere în profesor, adică trebuie să fie personalizată relația reciprocă.

În ceea ce privește ilustrarea problemelor de deontologie profesională, trebuie să menționăm că aceasta dă expresie necesității însușirii și demonstrării, în profesie, a unor *norme tehnice de comportament, dar și a unor norme etice* care să contribuie la reușita profesională. O minimă cultură etico-deontologică pregătește persoana în vederea bunei realizări în plan profesional, oferindu-i un model de acțiune. În termeni de etică profesională, cadrul didactic trebuie să acționeze astfel încât să-și desfășoare activitatea doar în aria sa de competență, recunoscându-și puterile și limitele; să apeleze la ajutorul și sprijinul colegilor de profesie pentru rezolvarea unor cazuri complexe și dificile; să nu-și impună propriile credințe și valori; să se perfecționeze continuu pentru a putea oferi servicii de calitate, cu adevărat profesionale; să urmărească dobândirea unui prestigiu profesional ridicat, care să conducă la sporirea încrederii publice în activitățile sale etc.

Așadar, studierea eticii ca disciplină practică, numita și etica aplicată, ca ultim curent în abordarea acestei științe, are o contribuție foarte importantă în toate domeniile.

Conținutul filosofic și științific al eticii își găsește argumentare în sistemul de valori, concepții, norme morale, idealuri, sisteme filosofice. Este dificil a înțelege idealul și normele morale pe care le analizează etica profesională fără a pătrunde în esența valorilor, după cum am menționat anterior. Valorile au stat și vor sta la baza culturii omului și deci la baza educației lui.

Dacă nu vom stabili asupra cărora valori este necesar să-și concentreze eforturile un sistem educativ performant, nu vom reuși să creăm un ideal educativ modern. Este actuală tendința educației *pentru valori prin valori*.

Fiecare profesie are sau poate avea etica ei particulară. Aceste etici au însă multe principii și norme comune. Unul din scopul eticii este de a ridica nivelul moral în pregătirea profesională. Modelul de personalitate perfectă din punct de vedere moral conține: trainice cunoștințe teoretice, cultură politică, orientare ideologică și, desigur, posibilități reale de a se dezvolta în baza acestor calități și de a se realiza în diverse domenii.

Se cunoaște că, dacă în perioada de până nu demult era important să fii un bun specialist, astăzi, când concurența pe piața muncii este destul de mare, pentru un specialist nu este destul doar de a fi bine pregătit, ci se cere și un-comportament etic. Prin acest fapt se explică și interesul sporit pentru valori și pentru educația morală, etică și spirituală de la începutul secolului XXI. Vorbim de educația etică în contextul eticii aplicate, deși unii specialiști în domeniu afirmă că nu putem vorbi despre educația etică, deoarece etica este o știință teoretică.

În această ordine de idei, din perspectiva situației actuale, **etica acțiunii educative și de formare** presupune ca în rețeaua relațiilor socio-educative, profesorul/formatorul să realizeze recunoașterea interpersonală a subiecților, ca actori capabili de inițiativă în lume, de interogații etice și creatori de norme și coduri. *Profesorul etician* este cel care întotdeauna valorizează persoana su-

biectului educației și dreptul ei la stimă de sine în toate relațiile socio-educative și formative. În spațiul și timpul formării apar deseori probleme, preocupări etice, dar totuși etica *nu face decât rareori parte din programele de formare profesională*, iar dimensiunile culturale ale formării sunt neglijate.

O concluzie preliminară a studiilor privind educația morală și eticile profesionale este aceea privind tendința a numeroase țări din Uniunea Europeană de a reveni la educația morală, centrată ***pe demnitatea omului ca ființă creatoare spirituală***, după ce s-a pus accent în perioada postbelică pe educația civică (centrată pe valori politico-juridice), precum și tendința oarecum motivată (politic) dar defazată, a unor țări în tranziție de a pune un timp accent pe educația civică (centrată pe drepturile omului). Persepctivele integrării europene impun armonizarea firească a tendințelor spre o educație pentru creație spirituală de valori (inclusiv morale) și depășirea momentului orientării educației spre consumul de valori (drepturi).

Cele relatate mai sus sunt în contextul unui concept nou, cel de ***pedagogia eticii*** [5, p. 49], care vine ca un factor de soluționare a problemelor morale în procesul educațional.

De asemenea, formularea pedagogiei eticii, în aspect reflexiv, încearcă să dea un sens teoretic modului în care putem valorifica preceptele morale în categorii fundamentale de permis, nepermis, obligatoriu din punct de vedere moral. Dacă privim acțiunea din punct de vedere moral, atunci *pedagogia eticii* vine cu explicații fundamentale în ceea ce privește necesitatea valorificării educaționale a moralității și cunoașterea specificului acesteia. Problemele morale, cu privire la natura moralității, corelează, în cadrul *pedagogiei eticii*, cu problemele educaționale cu privire la valorificarea eticii în procesul educațional din perspectiva celor care predau.

În această ordine de idei, *pedagogia eticii* este domeniul care *are ca obiect de studiu specific dimensiunea funcțional-structurală a eticii în instituția educației*, abordată *metodologic* din perspectiva *finalităților specifice în dezvoltarea inteligenței etice a pedagogului*, ce vizează *formarea-dezvoltarea personalității umane a elevului* prin valorificarea corelației teorie-aplicare, conform unor *principii și legități specifice*, care reglementează desfășurarea previzibilă a acțiunilor de valorificare a eticii *la nivel de proces*.

O finalitate esențială a pedagogiei eticii ar fi formarea omului etic. A descrie portretul ***omului etic*** actual, ar însemna să se analizeze *demnitatea umană și devenirea persoanei etice*.

În concluzie, mențoinăm că, din perspectiva *pedagogiei eticii*, *personalitatea etică* a pedagogului trebuie să promoveze un șir de principii la nivel de *instituție a educației*.

Bibliografie:

1. Brock T.C., Green M.C. Persuasion: Psychological Insights and Perspectives. Thousand Oaks, CA: Sage, 2005.
2. Macavei E. Tratat de pedagogie. Propedeutică. București: Aramis, 2007.

3. Mitrofan N. Aptitudinea pedagogică. București, Editura Academiei Române, 1988.
4. Neculau A. A fi elev. București, Ed. „Albatros”, 1983.
5. Paniș A. Contextualizarea eticii în procesul educational. Suport de curs. Chișinău: S.n. (Tipogr. „Print Caro”), 2018.
6. Terziu M. Personalitatea cadrului didactic – factor important al succesului și eficienței în învățare. Constanța. [citat 12.08.2020]. Disponibil: <http://promep.softwin.ro/promep/news/show/4331>

EFICIENȚA ACTIVITĂȚII MANAGERIALE ÎN FORMAREA PROFESIONALĂ CONTINUĂ A CADRELOR DIDACTICE

Lilia CEBANU

dr., cerc. șt. coord.,

Institutul de Științe ale Educației

Abstract: *The article reflects the theoretical and praxiological benchmarks on the effectiveness of managerial activity in the continuous education of teachers based on the integrated aspect of teacher professionalization which includes: concepts, principles, training actions of all teachers, training that reflects the complex model of society, in ways that will help them to acquire the skills (knowledge, skills and attitudes) necessary to work effectively with students.*

Societatea actuală se află într-o continuă schimbare. Profesorul nu reprezintă un simplu receptor de informație. El trebuie să valorifice aceste informații, să le pună în practică, lucru vizibil în cariera profesională pe care o are / o va alege și o va practica. Astfel, profesorii trebuie formați pentru o societate dinamică, care oferă mereu provocări profesionale prin diverse *cursuri de formare profesională continuă*.

Reprezentarea socială a unei profesii, un statut ridicat, recunoașterea importanței ei de către alte categorii profesionale, depind atât de nivelul de calificare a celor care o practică, de competența și profesionalismul lor, cât și de motivația acestora. Profesia didactică se încadrează cu succes în această regulă generală. Pentru a ajunge la rezultate remarcabile, educabililor trebuie să li se asigure un corp profesoral bine pregătit și motivat. Nici o reformă a educației nu se poate realiza dacă se ignoră importanța pregătirii teoretice și practice specifice profesiei didactice. Tocmai de aceea este important să se sublinieze necesitatea unei permanente creșteri a calității în proiectarea și punerea în practică a programelor de formare continuă a cadrelor didactice în toate sistemele de învățământ.

Formarea continuă a cadrelor didactice, în ansamblul ei, funcționează în scopul satisfacerii anumitor nevoi și/sau rezolvării anumitor probleme. Identificarea nevoilor de formare continuă, pornind de la ideile lui F. Voiculescu

poate fi considerat demersul prin care se stabilește care sunt cerințele, trebuințele, necesitățile ce impun și justifică proiectarea și susținerea unui proces de formare profesională a cadrelor didactice.

După cum afirmă cercetătorul citat anterior, a organiza un proces educațional, în cazul dat, cel de formare continuă, fără a-l orienta în mod explicit spre satisfacerea unor nevoi determinate, înseamnă a-l plasa în sfera voluntarismului, a proiecției aleatorii, subiective și, evident, a-l lipsi de raționalitate și de utilitate [2, p. 13].

O pregătire de calitate superioară a cadrelor manageriale/didactice, bazată pe un sistem integrat de formare profesională continuă este necesară acum mai mult decât oricând pentru a răspunde cerințelor actuale ale profesorilor și ritmului schimbării aflat în creștere, precum și noilor cerințe pe care aceștia le întâmpină/ vor întâmpina pe parcursul vieții profesionale. Un fundament inițial puternic este esențial pentru înzestrarea noilor profesori cu cunoștințele, competențele, abilitățile, atitudinile, conștientizarea și încrederea necesare pentru a preda, pentru a fi pro-activi și a gestiona schimbarea cu profesionalism într-un mediu care evoluează rapid. Apare nevoia de a întări dezvoltarea profesională continuă în carierele tuturor cadrelor manageriale/didactice încă de la debut, pentru ca aceștia să poată înfrunta provocările profesionale continue pe care le întâmpină.

Provocările și schimbările pe care profesorii, care se dedică profesiei didactice acum, le vor întâmpina vor fi cel puțin la fel de mari ca acelea cu care se confruntă generația actuală. Pentru a-și putea îndeplini rolul de lideri și modele într-o societate aflată în tranziție radicală, profesorii trebuie să beneficieze de un sistem de formare performant.

O politică eficientă de pregătire a cadrelor manageriale/didactice pentru secolul XXI trebuie să includă ca scop major pregătirea tuturor profesorilor, pregătire care să oglindească modelul complex al societății, în moduri care îi vor ajuta să dobândească competențe (cunoștințe, abilități și atitudini) necesare pentru a lucra eficient cu elevii.

Educația și formarea au fost definite ca aspecte esențiale ale Strategiei de la Lisabona a Uniunii Europene pentru locuri de muncă, dezvoltare și coeziune socială.

În acest context, cariera didactică trece printr-o perioadă de multiple transformări, marea lor majoritate fiind determinate de globalizarea și europeanizarea la care țara noastră este parte, de necesitatea armonizării sistemului de învățământ cu cerințele pieței muncii europene, dar și de schimbările paradigmelor educaționale, politice, sociale, economice și axiologice. Toate acestea presupun creșterea continuă a calității sistemului educațional, vizând în continuare *profesionalizarea formării continue a cadrelor didactice*.

Profesionism înseamnă practicarea unei îndeletniciri ca profesionist, adică pe baza unei pregătiri profesionale de specialitate. Profesionalizarea constituie procesul formării unui „ansamblu de capacități și competențe într-un domeniu dat pe baza asimilării unui sistem de cunoștințe teoretice și practi-

ce, proces controlat deductiv de un model al profesiei respective” (E. Gliga, L., 2002) [Apud 6].

Formarea profesională continuă a **cadrelor didactice** reprezintă o activitate cu conținut pedagogic și social proiectată, realizată și dezvoltată în cadrul sistemului de învățământ, cu funcție managerială de reglare-autoreglare continuă a procesului de învățământ, la toate nivelurile sale de referință.

Abordarea profesionalismului în domeniul educației presupune circumscrierea acelor aspecte care descriu, explică, clasifică, determină însușirile specifice activității respective. Considerăm că profesionalizarea cadrelor didactice se structurează în jurul următoarelor aspecte integrate:

- *principii clare de acțiune la nivel macro- și micropedagogic;*
- *competențe vizate în formarea inițială și continuă;*
- *standarde profesionale precise, relevante și operante de apreciere a calității formării inițiale, formării continue și a activității propriu-zise;*
- *forme instituționale flexibile și eficiente de profesionalizare.*

Principiile și criteriile care stau la baza elaborării competențelor profesionale ale cadrului didactic se bazează pe anumite paliere reflectate în structuri, unități și indicatori de competențe generale și specifice privind:

- a) cunoașterea, înțelegerea și utilizarea operațională adecvată a conceptelor pedagogice și psihopedagogice;
- b) explicarea și interpretarea ideilor, a concepțiilor, a modelelor, a teoriilor și a paradigmatelor în domeniu;
- c) proiectarea, conducerea și evaluarea activităților de învățare, în utilizarea unor metode, tehnici și instrumente coerente de autocunoaștere și de reflexivitate profesională;
- d) gândirea critică și evaluativ-constructivă a unor proiecte, procese și fenomene prezente în teoria și în practica educațională, în rezolvarea de probleme în domeniul de studii; educația imaginativă și domeniul strategiilor specifice stimulării conduitei creativ-inovative în aria de referință a profesiei didactice [5, p. 63].

Concepția, principiile și criteriile care stau la baza selecției conținuturilor sunt următoarele:

- a) statutul și competențele aferente carierei didactice;
- b) continuitatea progresivă cu valorile curriculare din modulul de pregătire psiho-pedagogică inițială;
- c) eficacitatea practică și socială a conținuturilor pentru registrul activităților desfășurate de cadrul didactic în unitățile școlare din învățământul preuniversitar, asociată cu interesele de bază ale elevilor cu care lucrează și/sau interacționează;
- d) raportarea la dificultățile psiho-pedagogice, psihosociale întâmpinate de cadrele didactice în activitatea didactică, la nevoia de consolidare și de rafinare a unor competențe dobândite în cadrul procesului de formare și dezvoltare profesională;
- e) adecvarea la parcursurile de formare/calificare, la parcursurile refor-

- mei curriculare și adaptabilitatea la contexte profesionale, socioculturale, economice și tehnologice în schimbare;
- f) stabilitatea utilizării tematicii pe o perioadă medie de timp; rata de actualizare științifică – conceptuală, metodologică și aplicativă este acceptată și recomandată a se realiza și într-un termen mai scurt în cazul unor schimbări semnificative la nivelul paradigmatelor sau abordărilor majore din domeniul ariei curriculare sau al disciplinei/disciplinelor respective;
 - g) dezvoltarea și inovarea metodologică, prin reflecție asupra teoriei și practicii educaționale, la nivel național și internațional [4].

Toate aceste principii asigură atractivitatea și statutul necesar promovării profesiei didactice și recunosc rolul cadrelor didactice ca agenți ai dezvoltării valorilor europene, individuale și sociale.

Pentru aceasta, cadrele didactice trebuie să fie înalt educate (*profesionalizate*), orientate către dezvoltare continuă și autoreflexivitate în planul competențelor educaționale și corespunzător remunerate.

Educația de înaltă calitate asigură elevilor/studentilor împlinire personală, abilități sociale mai bune și oportunități de angajare mai diverse. Această profesie are o puternică influență asupra societății și joacă un rol vital în dezvoltarea potențialului uman și în formarea generațiilor viitoare. Prin urmare, pentru a-și atinge obiectivul său ambițios, Uniunea Europeană trebuie să privească rolul profesorilor, pregătirea și dezvoltarea carierei lor ca pe niște priorități-cheie.

Profesorii ar trebui să fie capabili să răspundă la provocările mereu în evoluție ale societății, dar să și participe activ în această societate și să pregătească elevi care să învețe autonom pe parcursul întregii vieți. Ei ar trebui, deci, să poată arăta în procesul de predare-învățare, o angajare continuă a materiei de studiu cu conținutul, pedagogia, inovația, cercetarea și cu dimensiunile sociale și culturale ale educației.

Formarea profesorului trebuie să se situeze la un nivel înalt și să fie sprijinită de instituțiile unde profesorul este sau va fi angajat. Profesorul are, de asemenea, un rol-cheie în pregătirea elevilor în a deveni cetățeni ai Uniunii Europene. Astfel, ei trebuie să cunoască și să respecte diferitele culturi și în același timp să identifice valorile comune. Se acordă prioritate dezvoltării respectului reciproc și recunoașterii competențelor și calificărilor profesorilor între statele membre.

Profesorii nu pot acționa singuri. Propria lor educație superioară trebuie susținută de politici naționale sau regionale, politici ce se referă la educația inițială profesională și la dezvoltarea profesională continuă, dar trebuie, de asemenea, încadrată într-un context mai larg al politicii educaționale în general. Educația profesorilor are un impact deosebit asupra calității învățării și în consecință trebuie să fie parte a sistemelor naționale sau regionale care se concentrează asupra îmbunătățirii și evaluării calității educației.

Documentul propune principii comune europene, ce trebuie să fie percepute ca instrumente pentru sprijinirea dezvoltării politicilor privind educația profesorilor la nivel regional sau național.

Aceste principii comune europene sunt:

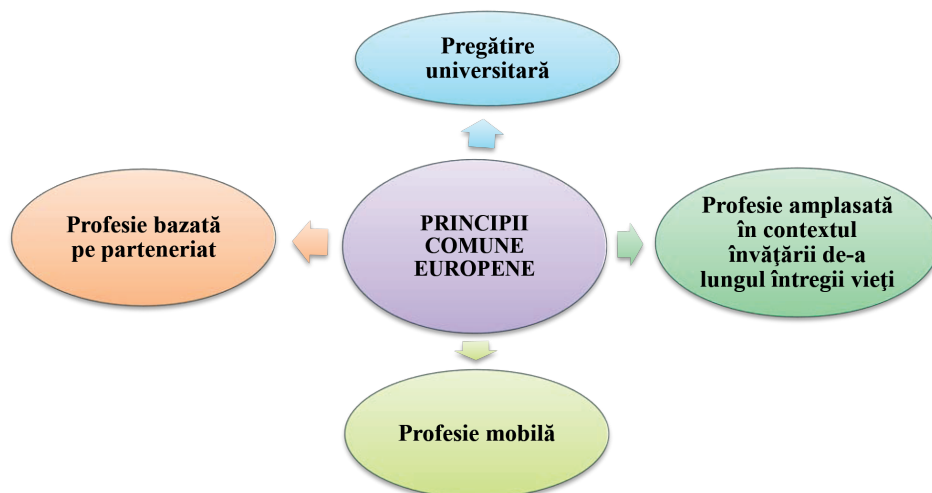


Fig. 1. Principii europene pentru sprijinirea dezvoltării politicilor privind educația profesorilor la nivel regional sau național.

1. **pregătire universitară** – profesorii trebuie să fie absolvenți ai instituțiilor de învățământ superior sau echivalentul lor. Orice profesor trebuie să aibă posibilitatea de a-și continua studiile până la cel mai înalt nivel pentru a-și dezvolta competențele profesionale și a progresa în profesiunea sa. Educația profesorilor este multidisciplinară. În consecință, profesorii trebuie să dețină:
 - a. cunoștințe specifice disciplinei/disciplinelor predate;
 - b. cunoștințe pedagogice;
 - c. abilități și competențe necesare pentru a îndruma și ajuta elevii;
 - d. înțelegere a dimensiunii sociale și culturale a educației.

Profesorul răspunde nevoilor individuale ale elevilor într-un mod cuprinzător. Abilitățile practice și educația științifică și academică le dă profesorilor competența și încrederea de a fi practicieni reflectivi care discern informația și cunoștințele.

2. **Profesie amplasată în contextul învățării de-a lungul întregii vieți** – dezvoltarea profesională trebuie să continue pe toată durata carierei și trebuie sprijinită și încurajată de sisteme coerente la nivel național, regional, și/sau local. Profesorii trebuie să contribuie la procesul prin care elevii lor vor deveni ei înșiși oameni care să învețe singuri toată viața.
3. **Profesie mobilă** – mobilitatea trebuie să fie o componentă centrală a programelor de educație inițială și continuă a profesorilor. Profesorii ar trebui să studieze sau să lucreze în alte țări europene în scopul dezvoltării profesionale. Țara gazdă le va recunoaște statutul, iar țara lor va recunoaște și aprecia participarea. Mobilitatea se referă atât la diferitele niveluri de educație, cât și la alte profesii din cadrul sectorului educației.

4. **Profesie bazată pe parteneriat** – instituțiile care asigură formarea profesorilor ar trebui să lucreze în parteneriat cu școli, societăți economice, întreprinderi industriale, furnizori de pregătire profesională.

Profesorii trebuie să facă dovada unei practici efective, dar să și fie angajați în cercetarea și inovația pedagogică actuală pentru a ține pasul cu dezvoltarea continuă a societății. Ei trebuie să lucreze în organizații educaționale care să reflecte practica lor și a altora, care să colaboreze cu o gamă largă de grupuri comunitare și de acționari.

Aceste principii comune asigură atracția și statutul profesiei didactice. Ele recunosc rolul profesorilor ca agenți-cheie în dezvoltarea valorilor ce cuprind individul și societatea. Profesorii trebuie să fie educați la standardele înalte, să se dezvolte continuu, să reflecteze asupra competențelor lor și să fie remunerați adecvat.

Același document enunță și **competențele-cheie aferente profesiei didactice**. Predarea și educația trebuie văzute în sensul lor cel mai larg. Ele se adaugă nu numai aspectelor economice, dar și celor culturale ale societății.

Profesorii trebuie să poată să lucreze efectiv în trei arii care se suprapun:

1. **Să lucreze cu informația, tehnologia și cunoașterea** – să poată să lucreze cu o varietate de tipuri de cunoaștere. Profesorii, prin educația lor, trebuie să aibă acces la cunoaștere, să analizeze, să reflecteze, să valideze și să transmită cunoștințele și atunci când este necesar să facă uz de tehnologie. Măiestria lor pedagogică trebuie să le permită să mențină și să susțină libertatea intelectuală, inovația și creativitatea, folosirea TIC și integrarea acestora în predare în învățare, prin îndrumarea și sprijinirea elevilor în a găsi și construi rețele de informare. Profesorii trebuie să cunoască foarte bine disciplina pe care o predau, abilitățile lor teoretice și practice trebuie să le permită să învețe din propria lor experiență, dar să și folosească o gamă largă de strategii de predare-învățare concordante cu nevoile elevilor.
2. **Să lucreze cu elevi, colegi și alți parteneri în educație** – munca profesorilor se bazează pe valorile sociale și pe instruirea fiecărui elev în parte. Ei trebuie să cunoască natura umană și să aibă încredere în munca de echipă. Elevii trebuie tratați ca indivizi separați și ajutați să devină membri activi ai societății.
3. **Să lucreze cu și în societate** – la nivel local, regional, național, european și, mai larg, global. Profesorii contribuie la pregătirea elevilor pentru rolul lor de cetățeni ai Uniunii Europene și îi ajută pe elevi să înțeleagă importanța învățării pe parcursul întregii vieți. Ei trebuie să promoveze mobilitatea și cooperarea în Europa și să încurajeze respectul și înțelegerea interculturală, să cunoască contribuția pe care educația o are în dezvoltarea coeziunii societăților și să înțeleagă echilibrul dintre a respecta și a fi conștient de diversitatea culturilor elevilor și a identifica valori comune, să înțeleagă factorii care creează coeziunea și excludearea în societate și să cunoască dimensiunile etice ale societății. Profesorii trebuie să lucreze eficient cu comunitatea locală, cu parteneri, acționari, părinți, instituții, grupuri reprezentative [7].

Munca profesorilor în toate aceste arii, trebuie să fie întărită de o pregătire profesională continuă, iar calificarea și realizările lor trebuie înțelese prin prisma Cadrului European al Calificărilor.

Deci, dezvoltarea competențelor profesionale ar trebui văzută ca o pregătire profesională continuă. Nu toți profesorii care au o formare profesională inițială, ar fi de așteptat să posede toate competențele necesare. Totuși, provocarea pentru liderii în educație este de a asigura ca astfel de competențe să fie prezente la nivel colectiv, instituțional.

Bibliografie:

1. Iucu R. Formarea cadrelor didactice. Sisteme, politici, strategii. București, Ed. „Humanitas Educațional”, 2004.
2. Voiculescu F. Analiza resurse-nevoi și managementul strategic de învățământ. București, Ed. „Aramis”, 2004.
3. http://docsfiles.com/pdf_programa_de_pedagogie.html
4. http://dspace.usm.md:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/594/18.p.99-104_89.pdf
5. https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Profesionalizarea%20cadrelor%20didactice.pdf
6. <https://www.didactic.ro/materiale-didactice/profesionalizarea-carierii-didactice>
7. https://www.researchgate.net/publication/301823079_Formarea_profesionala_a_cadrelor_didactice_-_reperere_pentru_managementul_carierii

PREMISE ȘI PROVOCĂRI SOCIETALE ÎN PROFESIONALIZAREA CADRELOR DIDACTICE

Violeta VRABII

dr., lector universitar

Institutul de Științe ale Educației

Abstract: *In the article are analyzed the societal challenges determined by the transformations at work, educational, relational, as well as the informational speed, complexity and risks. Information technologies, interdisciplinary approach create premises for the professionalization of teachers. The specific professionalization activities will promote: theoretical and practical knowledge; specialized training; the development of the altruistic character, the development of a social status; observance of the deontological code; social inclusion and group solidarity. In this context, the development of the professional culture of teachers will create premises for the authentic education of young generation.*

Prezentul societății cunoașterii este incitatoare, provocatoare și entuziasmată, deoarece cunoașterea înseamnă co-nașterea la nivelul multidimensional a conștiinței. Cu alte cuvinte, într-un prezent caracterizat prin progresul tehnolo-

logiei înalte, a informatizării și globalizării, expectanțele față de formarea oamenilor cresc prin solicitări imprevizibile și nebanuite în deceniile anterioare [Apud 3].

Civilizația noastră este o civilizație și a imago-ului, care se îndepărtează treptat de cea a logos-ului. Imaginea, care „face mai mult decât o mie de cuvinte”, tronează azi în viața noastră, prin noile tehnologii informaționale, media, iar ritmul accelerat al extinderii și al inserției acestora în stilul de viață contemporan a favorizat, printre alte efecte pozitive sau negative, și o diminuare a interesului pentru lectură și studiul teoretic, al cuvântului scris, al discursului rațional. Cine susține că și-a menținut același interes pentru ele ca în urmă cu 20 de ani, este nevoit, cel puțin, să admită că măcar răgazul acordat lor s-a restrâns, vrând-nevrând [Apud 2].

Date fiind toate aceste transformări, este evident că procesul în sine al cunoașterii, precum și cel al dezvoltării gândirii abstracte, conceptuale, logice, indiferent în ce domeniu, la ce nivel sau în ce mediu educațional ar fi, au de suferit, sunt mai anevoioase, mai lacunare, mai superficiale și reprezintă o provocare majoră pentru orice cadru didactic. Un efect negativ al acestei superficializări în dobândirea culturii generale, a cunoașterii și a gândirii abstracte este că tinerii ajung în imposibilitatea de a se autocunoaște autentic. Anesteziate de lumea virtuală tot mai expansivă, aptitudinile lor reflexive scad nu doar față de cunoștințe teoretice, de concepte abstracte, dar și față de propria introspecție. Ei riscă să nu-și poată defini identitatea nici la vârsta adultă, să nu-și șlefuiască personalitatea, să nu-și mai poată trasa un parcurs al vieții cu sens, după un ideal călăuzitor și cu mijloacele potrivite idealului. Cel mai îngrijorător este faptul că există riscul de autocondamnare la nefericire și singurătate, aceasta pentru că necunoașterea de sine generează nesiguranță, neliniște și eșecuri perpetue în raporturile cu ceilalți, de la cei mai semnificativi la cei cu apariție meteorică în viața lor [Apud 2].

Această turnură istorică dinspre logos spre imago se regăsește mult mai pregnant în rândurile tinerilor și ale copiilor. Este o primă mare dificultate pentru profesori în a stabili un dialog fertil și performant cu noile generații, determinată de o cauză cognitivă majoră: datul informațional, acel implicit teoretic minim, oferit în trecut de o cultură generală comună, acum prezintă lacune mai mari sau mai mici.

În zilele noastre, s-a extins mult fenomenul societății masificate, despre care avertizau, încă din secolul al XX-lea, filosofii Școlii de la Frankfurt (Adorno, Horkheimer, Marcuse et al.). În contextul invaziei în viața noastră a culturii de masă uniformizante, indiferente și simplificatoare, societatea de masă reflectă un anumit raport între indivizi și ordinea socială. Acest raport se caracterizează prin: scăderea coeziunii și a solidarității în relațiile familiale și în micile comunități, estomparea lor până la dispariție la nivel macrosocial, birocratizarea instituțiilor și diminuarea respectului pentru autoritate, anonimatul individului, alienarea lui și atomizarea societății. În aceste condiții, absența din societățile masificate a unui scop măreț unificator, a unor mari cauze comune, face ca implicarea în social, în civism, să scadă sau să dispară. Membrii societății nu se

mai simt cetățeni, ci părți ale unui conglomerat indistinct, întâmplător, cu interdependențe în loc de relaționări umane valoroase, constructive. Adesea, este resimțită și absența unui sens existențial mai mare, a rostului vieții înseși într-o astfel de lume. Și aceasta pentru că lumea postmodernă actuală poate părea fără norme, rece, schematică, fără repere valorice autentice, care să merite a fi asumate [Apud 1].

La fenomenul masificării societății din secolul trecut, se adaugă o masificare a comunicării și a trăirilor în virtual. Astfel, crește riscul ca tinerii să se înstrăineze de ei înșiși și de viața reală, pierduți în căutarea amăgitoare de a-și împlini noi dorințe sau plăceri. Ei confundă ceea ce-și doresc cu ceea ce li se potrivește, neglijând să caute în realitate ceea ce li se potrivește, ceea ce le răspunde unor nevoi fundamentale, ceea ce i-ar împlini ca persoane și le-ar aduce bucuria de a trăi. Astfel, o primă dificultate care apare, cu precădere, în rândurile tinerilor este că ei nu se mai simt animați de ceva magnific, universal, nu mai găsesc întotdeauna modele inspiratoare, personalități credibile, cauze ori credințe cu care să rezoneze [Apud 1].

De aceea, profesorii, unor astfel de tineri, se confruntă adesea cu un imobilism, cu o blazare și chiar cu o suficiență care nu caracterizau vârsta tânără în aceeași măsură, cu câteva decenii în urmă. Interacțiunea cu acești tineri tinde să devină tot mai sumară, superficială, grevată de dezinteres de ambele părți; numai că la ea se adaugă, azi, un deficit al tinerilor de atenție și de concentrare, pe lângă nerăbdarea și plictisul tradiționale, cumva, la vârsta tinereții.

Prin urmare, orice profesionist în domeniul socio-uman trebuie să posede, dezvoltare la nivel de competență, dacă nu sensibilitatea la probleme, provocări și oportunitate, deoarece așa cum se știe: „Trecutul, prezentul și viitorul se află înlănțuite de o asemenea manieră încât cunoașterea și înțelegerea unui eveniment impun simultan luarea în considerație a celor trei dimensiuni temporale [Apud 3].

Astfel, J. Canton afirma: „Vă puteți influența viitorul, pentru aceasta veți avea nevoie de: o viziune asupra viitorului și o viziune clară a țintei spre care vă îndreptați; o strategie socială pentru a ajunge în acest punct; instrumente care să convingă persoanele-cheie: colegi, familia să împărtășească o viziune și o strategie comună; punerea în aplicare efectivă [4, p. 22].

În același context autorul expune: „Fiecare trebuie să-și schimbe gândirea față de viitor care este brăzdat de schimbări, provocări și riscuri. Este un viitor extraordinar de dinamic, turbulent și multidimensional, se apropie schimbări majore pe care autorul le numește *-viitorul extrem*. Cinci factori, consideră J. Canton, vor defini viitorul extrem: 1. *Viteza*. Ritmul schimbărilor va fi amenințător, acoperind o multitudine de domenii și va atinge toate aspectele vieții; 2. *Complexitatea*. Un salt cantitativ înregistrat de forțe aparent fără legătură între ele vor avea efect direct asupra tuturor aspectelor până la *siguranțe* naționale și personală; 3. *Riscul*, riscuri noi, riscuri mari, vor *reconfigura* fiecare aspect al vieții; 4. *Schimbarea*. Transformări radicale la locul de muncă, în comunitate, nivelul relațiilor vă vor constrânge să vă adaptați rapid la schimbările radicale; 5. *Neprevăzutul*. Uneori pozitiv, alteori dificile de imaginat *elementele-surpriză*

vor deveni o trăsătură cotidiană, fiind deseori o provocare pentru *sensibilitate și logică* [4, p. 18].

De aceea, este necesar ca specialiștii din domeniul educației să contureze viziuni legate de viitor, strategii și metodologii de lucru pentru a realiza în concordanță cu *schimbările și efectele* așteptate la nivelul individual. Aceste tendințe ce acționează în dinamica viitorului într-o societate a cunoașterii, oferind, paradoxal, o fațetă fericită a progresului și bunăstării sporite a individului concomitent cu o fațetă plină de amenințări privind libertatea, identitatea, constituie o provocare majoră pentru psihologii chemați să elaboreze strategii performante de transformare a problemelor și crizelor, cu care se confruntă și se vor confrunta indivizii, în oportunități de aur [Apud 3, p. 71].

Profesorul Emil Păun face următoarele referiri cu privire la fenomenul *profesionalizarea carierei didactice*: „un proces de formare a unui ansamblu de capacități și competențe într-un domeniu dat pe baza asimilării unui sistem de cunoștințe teoretice și practice, proces controlat deductiv de un Model al profesiei respective”.

Astfel profesionalizarea realizată în condițiile nonspecializării, în cadrul provocării determinată de interdisciplinaritate, devine un produs mai complex, dat fiind condițiile de evaluare rapidă a societății, prin urmare formarea inițială trebuie să lese loc posibilităților de reconversie profesională, în acest sens persoana are nevoie, pe lângă deprinderile și competențele specifice profesiei didactice, și de experiențele colaterale care să-i dea posibilitatea să facă cerințe sociale tot mai largi [Apud 5, p. 5].

Prin urmare, politica educațională aflată într-o rapidă evoluție socială solicită: o deschidere la împrejurări, progresele cercetării, la munca în echipă cu colegii, managerii, administrația, și în același timp, cadrul didactic responsabil pentru domeniul profesional.

Marguerite Altet definește în lucrarea sa „Les styles d'enseignement” *Stilul Profesionalismului* în jurul a 3 concepte de bază: *A FI*, care se referă la stilul personal; *A ÎNRA ÎN RELAȚII* – stilul relațional; *A PREDA*, stilul didactic. Stilul didactic se construiește din emergența celor trei componente. Ceea ce predă este influențată de ce știi și cum transmiți, cum intri în relații.

Caracterizată drept o clasă de activități specifice, *profesionalizarea* este menită să reflecte:

1. Cunoștințe teoretice înalt specializate, de un nivel relevant și o metodologie practică, din această perspectivă solicitându-se inițiativă și creativitate;
2. Formare specializată, de nivel universitar, cu dominanță științifică, dar și cu o componentă practică însemnată;
3. Caracter altruist adevărat nevoilor și intereselor unor ținte clar identificate (adulți, copii, grupuri, organizații);
4. Un statut social bine definit – recunoașterea socială în domeniul respectiv;
5. Un sistem propriu de valori transmis prin formarea specializată și respectarea codului deontologic specific;
6. Integrarea practicii în profesie cu cercetare și formare;
7. Inserție socială prin intermediul asociațiilor și organizațiilor profesionale – garanția statutului social;
8. Solidaritatea de grup profesional – formare comună, aderență la teorii și metodologii comune [Apud 4, p. 6].

Toate demersurile profesionalizării au ca scop formarea unei personalități apte de a se adapta la cerințele deosebite ale procesului pedagogic. În plan pedagogic, comportamentul educațional este reflectarea externă a trăsăturilor interne ale personalității – Autoactualizarea sinelui și dezvoltarea culturii profesionale.

Dezvoltarea culturii profesionale autentice este dependentă, în mare măsură de cadrul organizațional: „Diamantul are valoare atunci când îl extragi, când îl vinzi, când îl pierzi, când îl găsești, când împodobești o frunte la sărbătoare. Diamantul purtat zi de zi nu este decât o biată piatră” (Antoine de Saint-Exupery) [*Apud* 5, p. 8].

Din acest motiv, cariera didactică conferă perspective la unei perpetue transformări a persoanei, în raport cu cerințele social-istorice și individuale; o căutare permanentă și descoperirea resurselor care generează satisfacție profesională. Această dorință de evoluție profesională este strâns legată de aptitudinile și competențele profesionale/personale.

Prin urmare, cadru didactic și-a câștigat un loc de frunte, mai ales în societatea contemporană, dat fiind rolul educației pentru societate. Un bun profesionist transformă o profesiune într-un apostolat, de aceea este important ca în alegerea profesiei să ținem cont de compatibilitatea între aptitudinile /trăsăturile personale și cerințele profesiei pe care dorim s-o exercităm. Astfel, cadru didactic trebuie să fie și un bun psiholog, pentru a ști să-i ajute pe tineri să se autocunoască. Fără autocunoaștere, procesul educației nu este complet. El trebuie să vizeze nu doar maturizarea intelectuală, ci și cea emoțională, pentru ca PERSOANA șlefuită de școală să aibă șansa la fericire, să aibă idealuri, să admire, să asimileze valori, principii, să-și manifeste aptitudinile și visurile realizate.

Bibliografie:

1. De Fleur M., Ball Rokeach S.-B. Teorii ale comunicării de masa. Iași, Ed. „Polirom”, 1999, p. 226. <https://semneletimpului.ro/social/dascalul-cu-vocatie.htm>
2. De la logos la imago. Când imaginea are ultimul cuvânt. In: Semnele timpului. București, Ed. „Viață și Sănătate”, ediția din decembrie 2014, pp. 90-95. <https://semneletimpului.ro/social/psihologie/prejudecati/de-la-logos-la-imago-cand-imagi>
3. Caluschi M. Procesul formativ de formare profesională în viitorul extrem. In: Psihologie, revista științifico-practică, 2011, nr. 3, pp. 69-74.
4. Canton J. Provocările viitorului. Principalele tendințe care vor reconfigura lumea în următorii 5, 10, 20 de ani. Iași, Ed. „Polirom”, 2010. p. 368.
5. Moise I. Cariera didactică între motivație și performanță. București, Editura Sfântului Ierarh Nicolae, 2010. <https://ru.scribd.com/doc/196995170/Cariera-Didactica-Intre-Motivatie-Si-Performanta-Moise-Io>

IDEALUL PEDAGOGIC ÎN CONTEXTUL PROVOCĂRILOR SOCIETALE

Ștefania ISAC
dr., cerc. șt. coord.,
Institutul de Științe ale Educației

Abstract: *Learning as a participatory process, as a lived experience, with the main purpose of understanding the correlation between knowledge, skills, attitudes and values and to ensure their transfer in behavior, in concrete life situations; the main capacity of teachers, supported by mastery of the relevant content and form of expected learning outcomes, becomes the design of learning experiences; imagination is the main characteristic of the „good teacher”; he masterfully designs scenarios of activities, creates events, „critical incidents” that are nothing but relevant learning paths that motivate and keep students focused in a natural way. The sum of the professional competencies of the pedagogue and their degree of development conditions the extent to which he can assume various professional roles; society can dictate others – the ideal pedagogue.*

Lumea contemporană, viața de zi cu zi s-au complicat foarte mult, sunt accelerate și sofisticate, reclamând, mai întâi, nu atât identificarea de soluții, cât înțelegerea în profunzime a problemelor. Înțelegerea și selectarea, prioritizarea problemelor care pot deveni pretexte sau suporturi pentru experiențele de învățare, tendințe de interacțiune de calitate cu elevii constituie noile caracteristici ale unui pedagog care poate să inspire și să motiveze.

În procesul de abordare a provocărilor și evoluțiilor contemporane, acțiunile sociale ale omului, urmăresc nu numai depășirea acestora, ci și ameliorarea condițiilor de trai și de muncă. Existența sa și speranța de a trăi mai bine, influențează dorința de abordare la nivel superior, a procesului educațional, ca necesitate a gestionării eficiente, sub raport economic, tehnologic și ecologic, a resurselor existente de bunuri și servicii, solicitate de dinamismul pieței, la nivel local, național și internațional.

În contextul politicii educaționale, realizate de UNESCO sub genericul „Educația pentru toți”, au fost înaintate soluții care în mod pregnant vizează: reorientarea educației la nivelul unui factor autentic de dezvoltare a personalității și a societății și formarea adecvată a profesorilor.

Chiar și după aceste propuneri, situația în Republica Moldova puțin ce s-a schimbat [5].

Noua Strategie de dezvoltare națională „Moldova 2030” devine instrumentul concret prin care Republica Moldova se angajează să implementeze Obiectivele de Dezvoltare Durabilă alinate la propriile priorități și resurse.

Concretizarea viziunii Strategiei „Moldova 2030” [8] în **zece priorități concrete**, priorități în jurul cărora ar urma să fie construită strategia de intervenție, demonstrează conexiunea cu *Obiectivele de Dezvoltare Durabilă* (ODD) relevante, analizează indicatorii esențiali, fiind identificați drept principalii factori determinanți evidențiind cele mai vulnerabile grupuri din societate. În acest con-

text au fost estimate măsuri **strategice** care urmează a fi dezvoltate nemijlocit în procesul de design al Strategiei naționale de dezvoltare „*Moldova 2030*” [8].

Analiza situației din domeniul discutat a scos în evidență inadvertențe și de altă natură, **impactul documentelor** de planificare strategică fiind constrâns de **calitatea generală a cadrului de politici, mediului instituțional, a proceselor administrative și rutinelor birocratice în care erau integrate documentele de planificare strategică**, precum:

- *Strategiile de dezvoltare nu au reușit să se integreze în nucleul proceselor administrative.*
- *Rolul incert atribuit strategiilor naționale de dezvoltare în cadrul general de politici.*
- *Deficitul generalizat de **resurse umane** în administrația publică.* Legat într-o anumită măsură de deficitul de resurse financiare etc.
- *Slăbiciunea generală a cadrului de monitorizare și evaluare.*
- *Deprecierea relevanței planificării strategice* [8].

În special, ne-am orientat către prioritatea care evidențiază oportunitățile egale pentru *educație relevantă și de calitate pe tot parcursul vieții*, indicând asupra factorului vădit constat – *capitalul uman*, drept resursa de bază a unei țări, pentru un trai decent.

În context, conform *Forumului Economic Global*, informația oferită clasifică Republica Moldova acumulând un scor de doar 3,09 din 7 pentru indicatorul privind ușurința de a găsi *angajați calificați*, un scor de 1,9 din 7 pentru indicatorul referitor la **capacitatea de reținere a persoanelor talentate în țară** și un scor de 1,7 din 7 pentru indicatorul despre capacitatea de **a atrage persoane talentate în țară** [5].

Realitatea confirmă informația privind *gradul de pregătire a personalului didactic și calitatea managementului școlilor*, cu mici excepții, care au pierdut în mod constant locul în clasament, în acest proiect.

Realitatea în procesul de evoluție umană, a demonstrat că individul și grupul de apartenență, au depășit întotdeauna prin nevoile și aspirațiile lor, posibilitățile existente la un anumit moment. Acestea fiind limitate și tot mai greu de obținut, s-a impus suplinirea lor prin creativitate și ingeniozitate, susținute de progresul științific, tehnologic și evoluția societății umane.

Cercetările efectuate în explicarea acestor bariere ne-au ghidat spre ideea de învățare autentică – *un model posibil al idealului pedagogic*. Or, pentru ca o experiență de învățare să fie autentică, aceasta nu se poate rezuma doar la activarea capacităților cognitive. Așa cum ființa umană este complexă, la fel sunt și procesele de învățare. O experiență de învățare se apropie de autenticitate atunci când implică multidimensional individul, nu doar cognitiv, ci și social, emoțional și acțional. Aceeași explicație o avem și pentru formarea continuă a cadrelor didactice / de conducere.

În concepția lui Sorin Cristea, idealul pedagogic reprezintă finalitatea educațională de maximă generalitate, care angajează toate resursele formative ale societății existente la nivel instituțional și noninstituțional, într-un cadru formal, nonformal și informal. Analiza idealului pedagogic presupune raportarea

la „un model” sau „un prototip”, determinat, în mod obiectiv, de tendințele de evoluție ascendentă a societății, proiectate și realizate în plan cultural, politic, economic [2, p. 129].

Un asemenea prototip precizează „ținta supremă sau modelul perfect către care tinde educația și fiecare individ în dezvoltarea sa”. El nu reprezintă „suma idealurilor individuale, ci o esențializare a lor”, care marchează „conștiința pedagogică a societății”, care angajează, în ultima instanță, dimensiunea functional-structurală a acțiunii educaționale într-o perspectivă pe termen lung [*ibidem*, pp. 318-322].

Cercetările realizate au fost axate pe funcțiile idealului pedagogic clasificându-le de natură filosofică și politică. Aceste decizii angajate la nivel de politică a educației asigură orientarea normativă a acțiunilor sociale care au implicație directă la nivelul educației, asumate în termeni de culturalizare, tehnizare, democratizare, informatizare, inovare etc. [2, p. 454].

Valorile pedagogice reprezintă acele structuri axiologice angajate la nivelul finalităților (macrostructurale – microstructurale) și al strategiilor (principiilor-metodelor) educației, determinate în contextul raporturilor de determinare teleologică existente între sistemul social – sistemul de educație – sistemul de învățământ – procesul de învățământ [*ibidem*].

Valorile pedagogice angajate la nivelul strategiilor instruirii intervin în cadrul procesului de proiectare a activității didactice/educative în sensul activizării, individualizării/diferențierii, sistematizării, esențializării, interacțiunii teorie-practică, interdependenței între cunoașterea intuitivă și cunoașterii logice, autoreglării etc.

Valorile pedagogice devin astfel operaționale, dincolo de indivizibilitatea epistemică și etică, a idealului și a scopurilor educaționale.

Valorile pedagogice reflectă o realitate potențială, virtuală, ideală. Acțiunea lor, politică și didactică, „înseamnă a delibera asupra traiectului de parcurs”. Aceasta presupune „a introduce în realitatea educațională o serie de variabile noi care (auto)reglează acțiunea înspre finalitățile propuse” sub formă de ideal – scopuri – obiective pedagogice [3, pp. 73, 74].

Structura idealului pedagogic corespunde funcțiilor sale filosofice și politice, care reflectă *dimensiunea teleologică și axiologică* a unei finalități de maximă generalitate, angajată pe termen lung, la linia de intersecție dintre cerințele de formare-dezvoltare optimă ale societății și ale personalității.

Dimensiunea socială a idealului pedagogic susține înțelegerea mecanismelor de proiectare pedagogică determinate la nivel macrostructural în funcție de: tendința generală de dezvoltare a sistemului social global, pe termen mediu și lung; fundamentele filosofice și politice ale evoluției sistemului social global; valorile culturale și economice implicate în diferite prospecte sociale; deschiderile instituțiilor sociale spre (auto)perfecționare.

Dimensiunea psihologică a idealului pedagogic susține înțelegerea mecanismelor de proiectare pedagogică din perspectiva cerințelor microstructurale. realizabile în funcție de: modelul de personalitate de bază, care corespunde tendinței generale de evoluție a societății; tipul de învățare socială, activat prin

cunoștințe fundamentale, cu grad de aplicabilitate și de adaptabilitate maximă; vectorul creativ al (auto)formării și al (auto)dezvoltării individuale; substratul motivațional al (auto)realizării umane în condiții de securitate deschisă.

Proiectarea idealului educației angajează realizarea unei sinteze pedagogice între cele două dimensiuni structurale, prezentate anterior. Această sinteză anticipează calitatea culturală, politică și economică a societății, care solicită evoluția corespunzătoare a factorului uman la nivelul unei activități de *educație superioară*, concepută în sens *filosofic și politic*, pe termen lung.

Învățarea ca proces participativ, ca experiență trăită, cu scopul principal de a înțelege corelația dintre cunoștințe, competențe, atitudini și valori și de a asigura transferul acestora în comportamente, în situații concrete de viață; principala capacitate a profesorilor, susținută de stăpânirea conținuturilor și de formularea pertinentă a rezultatelor așteptate ale învățării, devine designul experiențelor de învățare; imaginația este principala caracteristică a „profesorului bun”; acesta proiectează cu măiestrie scenarii ale unor activități, creează evenimente, „incidente critice” care nu sunt altceva decât parcursuri relevante de învățare care îi motivează și îi țin atenți pe elevi într-o manieră naturală.

Însumarea competențelor profesionale ale pedagogului și gradul lor de dezvoltare condiționează măsura în care acesta își poate asuma diverse roluri profesionale; societatea poate dicta și altele – pedagogului ideal. Din această perspectivă, prezentăm cum au fost analizate și prezentate schematic *rolurile pedagogului modern* de către Andre de Peretti [6].

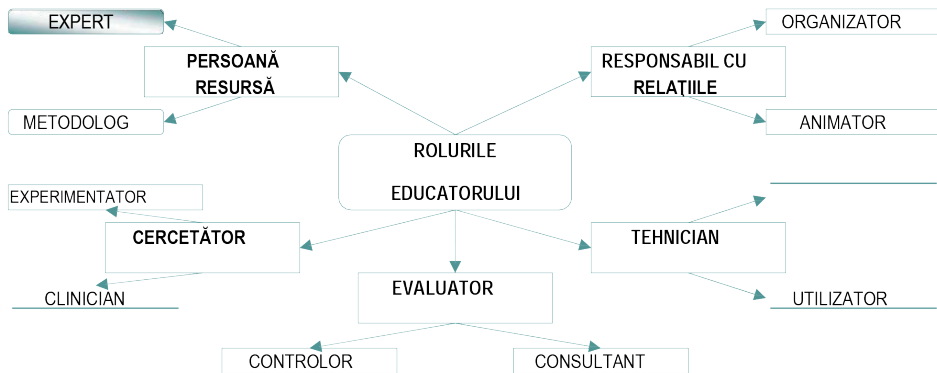


Fig. 1. Rolurile pedagogului modern

Sinteza pedagogică dintre „idealul social” și „idealul psihologic” menține activitatea de formare/dezvoltare a personalității la nivelul de determinare teleologică și axiologică propus inițial. Forța sa proiectivă pătrunde dincolo de factorii aleatorii sau perturbatori care pot denatura sau bloca, drumul de la *idealul pedagogic abstract* la acțiunile de anvergură psihosocială, declanșate la *nivelul scopurilor pedagogice*.

În consecință, sinteză pedagogică originală, dintre „idealul social” și „idealul psihologic” este exprimată în formule strategice, de maximă concizie,

incluse, de regulă, în documente de politică a educației (legi, directive, regulamente, instrucțiuni etc.). Aceste documente oficiale marchează „modelul devenirii superioare” a personalității umane, valabil într-o anumită etapă istorică, întinsă dincolo de un deceniu sau chiar de granița mai multor decenii.

Delimitarea tipului de *ideal pedagogic* poate fi realizată din perspectivă istorică și din perspectiva modelelor culturale afirmate la scară socială:

- a) *idealul pedagogic* în epoca modernă: idealul personalității eficiente într-o anumită activitate de producție (corespunde etapei societății industrializate timpurii); idealul personalității complexe, multilaterale (corespunde etapei societății industrializate avansate); idealul personalității creatoare (corespunde etapei societății postindustriale, informatizate);
- b) *idealul pedagogic al umanismului clasic*: personalitatea armonioasă (caracterizată prin asamblarea unor valori clasice: bine – adevăr – frumos – sacru);
- c) *idealul pedagogic al modernității*: personalitatea civică (angajată social prin activarea unor valori politice, democratice: legalitate – liberate – egalitate – solidaritate);
- d) *idealul pedagogic al postmodernității*: personalitatea deschisă, (adaptabilă la schimbări de tip inovator prin dobândirea unor noi valori: creativitate generală și special – autonomie în activitate – responsabilitate socială și individuală).

Elaborarea *idealului pedagogic* presupune valorificarea celor două sisteme de referință, definitorii în plan teleologic și axiologic, la nivelul teoriei finalităților educației. Trăsăturile esențiale ale idealului pedagogic vizează însușirile funcționale specifice tipului de *finalitate macrostructurală*, proiectat și realizat la cel mai înalt nivel de generalitate psihologică și socială.

Din perspectiva primului sistem de referință – centrat asupra structurilor de ordin teleologic – idealul pedagogic reprezintă o sinteză între idealul social – care vizează tipul de societate proiectat pe termen lung – și idealul psihologic – care vizează tipul de calitate superioară a personalității umane, corespunzător proiectului social elaborat pe termen lung.

Din perspectiva celui de-al doilea sistem de referință – centrat asupra resurselor de ordin axiologic – idealul pedagogic reprezintă un reper managerial, fundamental pentru (re)proiectarea, (re)organizarea, (re)implementarea activității de educație la toate nivelurile sistemului și ale procesului de învățământ.

Modelul psihologic, care trebuie activat, în aceleași condiții epistemologice și etice, poate viza, în principiu, două tendințe polare de organizare a personalității, analizate și conceptualizate de Mihai Golu [4, pp. 20-40].

Forța idealului pedagogic străbate astfel nivelul de interacțiune teleologică și axiologică dintre societate (închisă/deschisă) și personalitate (închisă/deschisă). Sinteza sa psihosocială anticipează saltul de la personalitatea, proiectată în sistem închis, la personalitatea proiectată în sistem deschis, care poate fi analizat în termenii teoriei lui G.W. Allport [Apud 1, pp. 562-568].

Un interes deosebit privind formarea continuă pe parcursul întregii vieți (*lifelong learning*) trezește teoria lui Peter Senge „A cincea disciplină” [7], care în una din cercetările sale (1990) a analizat sistemele de gândire umană necesare pentru transformarea „companiilor în organizații de învățare”.

În termeni ai domeniului de cercetare, actualmente am subînțelege învățarea pe parcursul întregii vieți, fără întrerupere și la locul de muncă. Multe dintre instituțiile de învățământ din republică încearcă să aplice acest tip de învățare prin: *Schimbul de bune practici; workshop-uri, seminarii metodice etc.* Evident că sunt niște încercări încurajatoare de îmbunătățire a calității învățământului general.

Relevanța însă a celor cinci discipline, confirmă Peter Senge, reprezintă abordări ale teoriilor și metodelor de dezvoltare a *trei capacități de învățare fundamentale*: promovarea aspirației/năzuinței, dezvoltarea conversației reflexive și înțelegerea complexității. Disciplinele „de învățare” sunt:

1. „stăpânirea personală/stăpânirea de sine” este disciplina care contribuie la aprofundarea continuă a viziunii noastre, concentrarea energiei, dezvoltarea toleranței/răbdării și conceptualizarea în mod obiectiv a realității.
2. „Modele mentale”, profund impregnate/îmbibate cu ipoteze și generalizări care influențează modul în care înțelegem lumea și modul în care acționăm.
3. „Viziune comună” semnifică o practică de a descoperi imagini comune ale viitorului, care promovează angajamentul autentic și înscrierea/încadrarea, mai degrabă decât respectarea normelor.
4. „Învățarea în echipă”, începe cu „dialog”, constă în capacitatea membrilor unei echipe de a suspenda ipotezele și de a intra într-o veritabilă/autentică „gândire împreună” („în echipă”).
5. „sisteme care gândesc/sisteme gânditoare”, a cincea disciplină integrează celelalte patru.

Merită atenție dizabilitățile de învățare nominalizate de Peter Senge, adică obiceiurile sau mentalitățile dăunătoare, care creează „dizabilități de învățare”:

1. Eu sunt poziția mea;
2. Inamicul este acolo;
3. Iluzia de a prelua;
4. Fixarea pe evenimente;
5. Pilda broaștei care fierbe/pericolul abuzului;
6. Iluzia de învățare din experiență;
7. Mitul echipei de management.

Relevanța teoriei „A cincea disciplină” de Peter Senge a fost apreciată încă în 1997, în revista Harvard Business Review fiind identificată ca una dintre cărțile de management seminal din ultimii 75 de ani.

Concluzii. *Dimensiunea teleologică și axiologică* a unei finalități de maximă generalitate, angajată pe termen lung, la linia de intersecție dintre cerințele de formare-dezvoltare optimă ale societății și ale personalității determină structura idealului pedagogic.

Dată fiind opinia/concepția în conformitate cu care viitorul este în mod definitiv incert, teoria pe care ar trebui să se bazeze dezvoltarea Republicii Moldova este una simplă, în esență: fortificarea capacităților la nivelul fiecărui om, al comunității și al societății, în ansamblu, de a se adapta la schimbările cu caracter disruptiv și de a valorifica oportunitățile pe care le oferă viața pentru a atinge o calitate adecvată provocărilor societale în învățământul general și respectiv, un nivel mai înalt de trai.

În cadrul aceleiași teorii, o țară care are **resurse limitate**, poate să atingă un nivel de dezvoltare superior *doar asigurând șanse egale* pentru toți, inclusiv șanse egale de utilizare în toate domeniile vieții sociale, prioritate oferind instruirii și educației, la toate nivelele.

Înțelegerea și selectarea, prioritizarea problemelor care pot deveni pretexte sau suporturi pentru experiențele de învățare, tendințe de interacțiune de calitate cu cadrele didactice/formabilii/elevii, constituie noile caracteristici ale unui pedagog care poate să inspire și să motiveze.

În consecință, omul și mediului social, sunt în permanentă și continuă evoluție și interacțiune, putând fi acceptată și drept competiție de control și presiune a unuia față de celălalt. Formarea profesională continuă a resurselor umane este singura posibilitate de perpetuare a umanității, pentru a face față provocărilor și evoluțiilor societale, uneori dure și greu de controlat.

Bibliografie:

1. Allport G.W. Pattern and growth in personality. Oxford, Holt, Rineharz & Winston, 1961.
2. Cristea S. Dicționar de termeni pedagogici. București, Editura Didactică și Pedagogică, R.A., 1998.
3. Cucuș C. Teoria și metodologia evaluării. Universitatea. Piatra Neamț, 2008, p. 94.
4. Golu M. Introducere în psihologie. București, Editura Științifică, 1972.
5. Incheon Declaration „Education 2030: Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all”. [citat 17.03.2019]. Disponibil: <https://en.unesco.org/world-education-forum-2015/incheon-declaration>
6. Peretti A. Educația în schimbare. Iași, Ed. „Spiru Haret”, 1996.
7. Senge P.M. „A cincea disciplină”. Arta și practica organizațiilor care învață. București, Ed. „Business Tech”, 2012. [citat 06.07.2020]. Disponibil: https://www.elefant.md/a-cincea-disciplina-arta-si-practica-organizatiilor-care-invata_62180803-48f1-40ed-a8d7-b138a829aaa0
8. Strategia națională de dezvoltare „Moldova 2030”. [citat 13.03.2020]. Disponibil: https://gov.md/sites/default/files/document/attachments/intr40_12_0.pdf

DOMENII DE COMPETENȚE ALE CADRULUI DIDACTIC

Aliona AFANAS

dr., cerc. șt. coord.,

Institutul de Științe ale Educației

Résumé: *L'article présente les domaines de compétences de l'enseignant, en identifiant les besoins de formation professionnelle continue. En analysant la littérature spécialisée, nous avons identifié les principes qui sous-tendent la formation / le développement des domaines de compétences de l'enseignant. La formation professionnelle continue de l'enseignant est basée sur des normes de compétence professionnelle des enseignants, qui précisent les critères, les indicateurs qu'un enseignant doit atteindre, mais aussi les descripteurs des activités exercées.*

Analiza cercetărilor la nivel internațional demonstrează importanța competențelor pentru formarea și dezvoltarea profesională, mai ales, într-o societate unde are loc trecerea de la un model industrial de producere la o economie mondială a cunoștințelor interconectată și dominată de tehnologii informaționale [2, p. 6]. Pentru dezvoltare profesională este nevoie de explorarea unor oportunități asociate în general unor contexte nonformale și informale de învățare, fără asistare, prin autoinstruire sau schimburi de experiență, prin activități de cercetare, prin participare la acțiuni științifice, psihopedagogice și metodice etc. În acest caz, pentru validarea și recunoașterea oficială a achizițiilor este necesară evaluarea rezultatelor învățării de către organisme și structuri abilitate, de regulă din instituțiile care organizează programe de învățare formală. Rezultatele învățării reprezintă setul de cunoștințe, deprinderi și/sau competențe generale, profesionale și personale pe care cadrul didactic le-a dobândit și este capabil să le demonstreze după finalizarea procesului de învățare. Centrarea pe rezultatele învățării presupune că acestea sunt reperul principal în funcție de care achizițiile se validează și se recunosc oficial, indiferent de natura contextelor în care s-a produs învățarea.

În contextul formării profesionale ale cadrelor didactice este necesar să se menționeze importanța promovării unor standarde profesionale specifice. Aceste standarde se bazează pe o serie de principii care trebuie să transpară din orice curriculum de formare a cadrelor didactice [4]. În literatura de specialitate sunt prezente diferite tipuri de principii: principii de organizare și desfășurare a activității de formare profesională continuă, principii de învățare, principii pentru pregătirea profesorilor, principii acționale specifice activității de formare profesională. O primă categorie de principii sunt *principiile de organizare și desfășurare* a unei formări profesionale continue relevante: principiul descentralizării și flexibilizării procesului de formare profesională continuă; principiul calității; principiul compatibilizării; principiul selecției și al ierarhizării culturale; principiul funcționalității, coerenței, egalizării șanselor prin educație și al parcursului individualizat, principiul axării pe nevoile cadrelor didactice.

Printre *principiile acționale*, menționăm următoarele: continuitatea între formarea inițială și formarea continuă a cadrelor didactice; corelarea unui plan de formare profesională continuă cu referențialul competențelor profesionale; plasarea formării profesionale continue a cadrelor didactice în centrul politicilor educaționale existente; clarificarea priorităților ofertei de formare; adaptarea ofertei de formare la nevoile de formare ale cadrelor didactice; completarea și consolidarea rezervei de formatori; dezvoltarea resurselor de învățare la distanță; evaluarea eficienței formării profesionale continue; prezența unui dialog dintre administrația centrală și instituțiile de formare profesională continuă etc. [1, pp. 17-22].

Un rol important reprezintă *principiile pentru pregătirea profesională a cadrelor didactice*: cadrul didactic este un bun cunoscător al domeniului și al didacticii disciplinei pe care o predă; cadrul didactic cunoaște elevul și îl asistă în propria dezvoltare; cadrul didactic este membru activ al comunității; cadrul didactic este promotor al unui sistem de valori în concordanță cu idealul educațional. Fiecare principiu are enumerate mai multe criterii care trebuie îndeplinite de cadrele didactice în activitatea profesională [4, pp. 169-172]:

Principiul I. *Cadrul didactic este un bun cunoscător al domeniului și al didacticii disciplinei pe care o predă. Cadrul didactic are o atitudine reflexivă*

1. Cadrul didactic posedă cunoștințele și metodologia specialității predate.
2. Cadrul didactic are o înțelegere profundă a disciplinei pe care o predă, a organizării logice și a evoluției acesteia, a legăturii cu alte discipline și cu mediul înconjurător.
3. Cadrul didactic are capacitatea de a prelucra, structura și de a face accesibile cunoștințele transmise, de a forma abilități specifice domeniului ținând seama de particularitățile de vârstă individuală și de grup ale elevilor.
4. Cadrul didactic valorifică potențialul educativ al disciplinei, stimulând participarea activă și implicarea afectivă a elevului în procesul învățării.
5. Cadrul didactic proiectează și aplică strategii didactice eficace și atractive în raport cu scopul și conținuturile propuse.
6. Cadrul didactic concepe și utilizează multiple forme și tipuri de evaluare a rezultatelor elevilor, punând accent pe evaluarea formativă și pe autoevaluare.

În procesul de organizare a situațiilor de predare-învățare-evaluare, cadrul didactic colaborează permanent cu ceilalți colegi, favorizând și valorizând activitatea în echipă.

Principiul II. *Cadrul didactic cunoaște elevul și îl asistă în propria dezvoltare.*

1. Cadrul didactic utilizează surse eficiente de cunoaștere a personalității elevului, precum și a influențelor mediului școlar, familial și social asupra dezvoltării sale.
2. Cadrul didactic își fundamentează proiectarea/reproiectarea activității în baza rezultatelor obținute prin demersul cunoașterii elevilor.

3. Cadrul didactic selectează și face accesibile cunoștințele specifice disciplinei predate în funcție de capacitățile de învățare, nevoile și aspirațiile/interesele elevilor.
4. Cadrul didactic dezvoltă capacitatea elevilor de a fi autonomi, de a deveni subiecții propriei dezvoltări prin: implicare în propria formare, sprijinire în utilizarea unor surse și mijloace diverse de informare, crearea abilităților de a lua decizii, responsabilizare și motivare, dezvoltarea capacității de a rezolva probleme, încurajarea spiritului de inițiativă și a creativității, facilitarea colaborării și comunicării între elevi.
5. Cadrul didactic organizează activități individualizate prin care elevul devine conștient de potențialul, aspirațiile, interesele și nevoile sale.
6. Cadrul didactic manifestă disponibilitate în a recunoaște și a pune în valoare aspectele pozitive ale eforturilor și rezultatele elevilor, îi sprijină în eforturile lor și le inspiră încredere în forțele proprii.

Principiul III. Cadrul didactic este membru activ al comunității.

1. Cadrul didactic colaborează cu membrii comunității școlare (la nivel de catedră, Consiliul profesoral, Consiliul de Administrație, personalul didactic auxiliar și administrativ etc.).
2. Cadrul didactic identifică și utilizează modalitățile eficiente de implicare a familiei în viața școlii și în dezvoltarea elevului.
3. Cadrul didactic cunoaște resursele umane și materiale ale comunității și le valorifică în beneficiul școlii.
4. Cadrul didactic implică factori de decizie (APL) și de influență (Biserica, Poliția, cadrele medicale, mass-media etc.) în procesul educațional.
5. Cadrul didactic implică elevii în acțiuni în folosul comunității (protecția mediului, activități umanitare, culturale, sportive etc.).
6. Cadrul didactic se implică în rezolvarea problemelor comunității promovând valori morale și civice.

Principiul IV. Cadrul didactic are o atitudine reflexivă.

1. Cadrul didactic este conștient că activitatea didactică înseamnă și perfecționarea continuă, învățare pe tot parcursul vieții. Astfel, profesorul este preocupat permanent de identificarea acelor aspecte ale activității sale care necesită ameliorări. În consecință, profesorul este interesat să se perfecționeze continuu, să învețe din experiența altor colegi, persoane etc. din domeniu, identifică mijloace de reproiectare și optimizare a activității personale și profesionale.
2. Cadrul didactic reflexiv își îmbunătățește continuu competențele personale.

Principiul V. Cadrul didactic este promotor al unui sistem de valori în concordanță cu idealul educațional.

1. Cadrul didactic recunoaște, utilizează și promovează valori social-umane, moral civice, cognitive, culturale și spirituale.

2. Cadrul didactic oferă șanse egale pentru integrarea școlară și socială a tuturor elevilor.
3. Cadrul didactic dezvoltă comunicarea, cooperarea și competiția în cadrul grupului de elevi în baza încrederii reciproce, respectului reciproc și al gândirii pozitive.
4. În elaborarea și realizarea demersului educațional cadrul didactic adoptă idei și atitudini democratice.
5. Cadrul didactic contribuie la educația pentru o viață de calitate a individului și a colectivității.
6. În activitatea cu elevii, cadrul didactic probează calități umane, profesionale și etice [4, pp. 169-172].

În cadrul formării profesionale continue, un rol esențial are profesionalizarea carierei didactice, care se axează pe un set de competențe necesare cadrului didactic în procesul educațional. Activitatea cadrului didactic este influențată și de interacțiunea cu elevii și de colaborarea cu ceilalți colegi, de conversațiile cu părinții etc. În acest sens, menționăm că profesionalizarea carierei didactice vizează mai multe domenii de competență, care influențează progresul și rezultatele elevilor, îmbunătățirea permanentă a strategiilor didactice în activitatea profesională: relația cu elevii, activitatea de predare-învățare, managementul clasei, proiectare și planificare, evaluare-monitorizare, cunoștințe de specialitate la disciplina predată, comunicare/ cooperare cu membrii comunității educaționale, parteneriate cu comunitatea locală.

La nivelul *procesului educațional*, cadrul didactic cunoaște conținutul disciplinelor predate și documentelor școlare aferente; proiectează, conduce și evaluează procesul didactic; ameliorează și inovează procesul didactic; valorifică experiențele de învățare ale elevilor, dobândite în alte contexte; utilizează noile tehnologii informaționale și de comunicare în procesul didactic. De asemenea, cadrul didactic analizează impactul feedbackului pe care îl oferă elevilor și ghidează elevii pentru a-și îmbunătăți performanța școlară. Un aspect important în activitatea de predare – învățare îl constituie experiența de învățare oferită elevilor într-un mod pozitiv și constructiv [3].

La nivelul *managementului clasei de elevi*, cadrul didactic organizează și asigură conducerea socială a grupului școlar; asigură un climat socio-afectiv securizant, bazat pe încredere și cooperare; gestionează situațiile de criză educațională etc. Managementul clasei de elevi vizează motivarea elevilor pentru a obține rezultate la cele mai înalte standarde de eficiență a învățării, promovarea unui comportament pozitiv în clasă, organizarea unui mediu de învățare plăcut, motivant pentru elevi, promovarea colaborării în echipă și a învățării prin cooperare.

Competența de proiectare și planificare a cadrului didactic demonstrează cunoașterea finalităților educaționale/competențelor profesionale, obiectivelor de învățare, schimbările propuse în curriculumul școlar, stabilirea priorităților, elaborarea proiectelor didactice pentru disciplina predată de lungă durată și pe unitate de învățare, elaborarea materialelor didactice pentru disciplina predată etc.

Cunoștințele de specialitate la disciplina predată vizează proiectarea, planificarea și implementarea curriculumului disciplinar, evoluțiile recente în domeniul disciplinei predate, a pedagogiei și psihologiei, consultarea materialelor de specialitate, rolul disciplinei predate în activitățile de învățare interdisciplinare și transdisciplinare, cercetarea în domeniul predat etc.

Evaluarea și monitorizarea în cadrul procesului educațional reprezintă cunoașterea criteriilor de evaluare specifice disciplinei predate, selectarea instrumentelor de evaluare adecvate pentru a verifica competențele elevilor, a interpreta rezultatele elevilor, a oferi un feedback privind propria performanță didactică etc.

Consilierea școlară cunoaște individualitatea elevilor și asistă în propria dezvoltare; identifică nevoile și dificultățile de învățare; colaborează cu familia și cu alți factori educativi.

Comunicarea cu membrii comunității educaționale din școală vizează activitatea cadrului didactic în cadrul unor echipe, consultarea colegilor pentru dezvoltarea cunoștințelor acestora în domeniul profesional și personal, schimbul de experiență profesională, acceptarea consultațiilor și a feedbackului pe care le obține profesorul, colaborarea cu profesorii care predau aceeași disciplină etc.

Parteneriate cu comunitatea locală vizează comunicarea eficientă cu părinții sau alte persoane, stabilirea aspectului relațional cu membrii comunității locale, participarea actorilor din comunitatea locală la diferite activități școlare, implicarea comunității locale în viața școlii etc. [3].

Analizând cercetările științifice din domeniu, am identificat *domeniile de competențe ale cadrului didactic* în baza unui chestionar privind identificarea nevoilor de profesionalizare a carierei didactice, aplicat la 192 de cadre didactice și de conducere, în perioada 04 mai – 25 mai 2020, Institutul de Științe ale Educației. *Scopul chestionarului* vizează diagnosticarea nivelului de profesionalizare a cadrelor didactice în învățământul general, identificarea și dezvoltarea competențelor necesare cadrelor didactice. Itemii formulați în chestionar vizează domeniile de activitate ale cadrului didactic în baza competențelor profesionale deținute de acesta. De asemenea, prin aplicarea acestui chestionar ne propunem să îmbunătățim calitatea și cadrul metodologic ale sistemului de formare profesională continuă.

Fiecare **domeniu de competențe-cheie** conține un număr de indicatori de performanță sub formă de întrebări necesar de atins în cazul unei bune activități profesionale. Indicatorii de calitate propuși evaluează măsura în care cadrele didactice și directorii de școală satisfac cerințele școlii. Domeniile-cheie pot fi evaluate în funcție de cele cinci niveluri de performanță care sunt parte integrantă a fiecărui indicator de calitate.

Cele cinci niveluri ne permite să prezentăm **aprecieri de natură calitativă**, ca de exemplu: cadrul didactic X satisface sau excelează în raport cu standardele de competență profesională sau cadrul didactic Y are puncte slabe majore în domenii specifice de competență.

Cele cinci niveluri au următoarele semnificații:

- Nivelul 5 excelent – excelent.
- Nivelul 4 foarte bine – puncte tari.
- Nivelul 3 bine – puncte tari cu aspecte care ar putea fi îmbunătățite.
- Nivelul 2 slab – puncte slabe semnificative.
- Nivelul 1 nesatisfăcător – puncte slabe majore.

De asemenea, o altă modalitate de a identifica nevoile de profesionalizare a cadrelor didactice, reprezintă *interviul* cu participanții la stagiile de formare profesională continuă. Interviul/interviurile organizate oferă posibilitatea să analizăm performanța cadrului didactic și să stabilim un plan prin care nevoile de formare ale cadrelor didactice sunt identificate și prioritizate în corelare cu dezvoltarea profesională și personală. Interviurile reprezintă o modalitate foarte eficientă de colectare a unei informații autentice din punct de vedere cantitativ și calitativ. Prin corectarea formulării întrebărilor avem posibilitatea să adunăm rapid informații, observând mesajele verbale și nonverbale (mimica, gesturi etc.). Interviurile pot fi foarte flexibile, deoarece sunt adaptate nevoilor subiecților participanți impuse de o situație anume, pot apărea informații care nu au fost planificate anterior elaborării întrebărilor pentru interviu. Informațiile obținute în baza interviului sunt rapide, mai precise și complete, decât în cazul unui chestionar. În cadrul pregătirii unui interviu este bine să discutăm asupra întrebărilor elaborate și a domeniilor de nevoi pentru dezvoltarea profesională și personală. Este bine ca un profesor care participă la interviu, anterior să-și realizeze o autoevaluare a domeniilor de competență profesională, astfel în cadrul interviului profesorul are posibilitatea să reflecteze asupra propriilor abilități, capacități, aptitudini, să identifice și alte nevoi lipsă pentru a le dezvolta, să identifice domeniile de dezvoltare profesională și să ierarhizeze nevoile de dezvoltare profesională pentru instituția în care activează, în baza priorităților pe care le-a identificat în cadrul autoevaluării sale [3].

Realizarea unui interviu are la bază mai multe etape: pregătirea interviului, începutul interviului, desfășurarea interviului, finalul interviului. Etapa *Pregătirea interviului* constă în elaborarea mai multor întrebări, pentru a pregăti cadrul didactic să participe la interviu. Listă de întrebări pentru pregătirea interviului cu cadrele didactice:

A. Pregătirea interviului vizează unele întrebări care predispun participantul pentru interviu. Enumerăm câteva dintre întrebările propuse:

- ✓ *Ați planificat vreodată vreun interviu?*
- ✓ *În viziunea dvs., care ar fi durata unui interviu?*
- ✓ *Doriți ca un interviu să fie interactiv (incluzând discuții)?*
- ✓ *Alocați suficient timp și structurați interviul în așa fel încât participantul să poată adresa întrebări?*
- ✓ *Ați identificat domeniile de formare despre care doriți să discutați?*
- ✓ *Aveți instrumentele necesare pentru a înregistra rezultatele interviului?*
- ✓ *Puteți să preconizați ce ar putea avea loc/se va întâmpla după interviu?*

B. Începutul interviului

Această etapă pregătește atmosfera emoțională a cadrului didactic, participant la interviu. La această etapă se discută despre scopul și structura inter-

viului. Pot fi utilizate următoarele întrebări: *Când ați completat chestionarul? Cât timp a durat completarea chestionarului? Ați completat ușor sau ați avut dificultăți? Ce fel de abordare ați folosit, ați răspuns rapid sau au existat unele întrebări la care a trebuit să vă gândiți mai mult timp? Ați apelat la altă persoană pentru a completa chestionarul sau v-ați descurcat singur?* etc.

C. Desfășurarea interviului

Interviul trebuie să continue cu parcurgerea chestionarului, pentru a se discuta despre nevoile de formare ale cadrului didactic. În continuare are loc prima cunoaștere cu chestionarul, prelucrarea domeniilor selectate care au indicat o posibilă nevoie de formare.

D. Finalul interviului

Este important la finalul interviului să accentuăm punctele-cheie, reluându-le și eliminând orice neînțelegere pentru a putea desfășura activitatea mai departe. Formularea ultimelor întrebări, care, de obicei, vizează întrebări de clarificare, sugestii, direcții de viitor, astfel accentuând dezvoltarea instituțională și profesională a instituției unde activează profesorul participant la interviu.

De asemenea, pentru evaluarea domeniilor de competențe am elaborat *Tabelul 1*, unde sunt sintetizate datele despre autoevaluarea cadrului didactic pentru un an de zile, repartizat în perioade (perioadele pot fi schimbate în dependență de nevoile identificate).

Autoevaluarea priorităților cadrelor didactice (*Tabelul 1*) este proiectată pentru a ajuta la colectarea nevoilor de formare prioritare. În fiecare câmp, cadrul didactic trebuie să-și scrie inițialele, dacă consideră că are nevoie de formare într-un anumit domeniu/subdomeniu. Interviewatorul are responsabilitatea de a completa coloana totalurile, care va fi folosită pentru a afla numărul total de cadre didactice care au nevoie de formare în acel domeniu. Un astfel de tabel poate fi folosit ca parte a chestionarului, cu condiția de a completa numai câmpurile unde cadrul didactic are nevoie de perfecționare imediat, în următoarele trei luni [3].

Tabelul 1. Autoevaluarea priorităților cadrelor didactice

Domeniile precizate în chestionar	imediat	3 luni	6 luni	9 luni	12 luni	Total
A. Relația cu elevii						
B. Activitatea de predare-învățare						
C. Managementul clasei						
D. Proiectare, planificare						
E. Cunoștințe de specialitate						
F. Evaluare și monitorizare						

Ca urmare a analizei domeniilor de competențe ale cadrului didactic, concluzionăm că:

- competența profesională a cadrului didactic vizează descrierea sau elaborarea identității profesionale a cadrului didactic, astfel încât să se contureze cunoștințe și competențe structurate într-un model profe-

- sional (standarde profesionale), care poate fi implementat, prin diverse formări profesionale repartizate în activități teoretice și practice;
- modelul profesiei didactice, axat pe domeniile de competențe ale cadrului didactic, contribuie la profesionalizarea carierei didactice prin activități profesionale și sociale;
 - domeniile de competențe ale cadrelor didactice reprezintă două tipuri de competențe: *competențe standardizabile* (măsurabile, observabile), incluse în diverse documente normative și de politică educațională și *competențe nestandardizabile* (cu un coeficient mare de subiectivitate), care contribuie la formarea profesională a cadrului didactic prin diverse stagii, seminare, discuții etc. În prima categorie pot fi incluse competențele din domeniul pedagogiei, psihologiei, a conținuturilor și a documentelor de politică educațională și normative, competențe privind accesibilizarea informației, proiectarea activității didactice ș.a., toate acestea conturând domeniul cognitiv; iar în a doua categorie includem capacitatea de a empatiza cu elevul și cu clasa de elevi, stilul cognitiv interpersonal, creativitatea, comunicativitatea, ceea ce reprezintă domeniul interpersonal și intrapersonal.

Bibliografie:

1. Afanas A. Rolul perspectivei acționale în formarea profesională continuă a cadrelor didactice. In: Responsabilitate publică în educație. Materialele Simpozionului Internațional, 9-10 decembrie 2017. Constanța: Ed. CRIZON, 2017, pp. 17-22.
2. Compétences du 21^e siècle. Document de réflexion. Ontario, Phase 1, 2016. [citat 10.07.2020]. Disponibil: www.ontario.ca/education
3. Farla T., Ciolan L., Iucu R. Analiza nevoilor de formare. Ghid pentru pregătirea datelor analizei nevoilor de formare în școli. București, Ed. „Atelier didactic”, 2007.
4. Șerbănescu L. Formarea profesională a cadrelor didactice – repere pentru managementul carierei. București, Ed. „Printech”, 2011.

A ÎNVĂȚA SĂ ÎNVEȚI PENTRU O SOCIETATE A CUNOAȘTERII

Ana VIVDICI (ȚÎBULEAC)

doctorandă,

Institutul de Științe ale Educației

Abstract: *The 21st century competences focus on higher-order thinking, problem solving, effective communication, self-directed and collaborative learning – required by a global, digital society. They can be clustered as ways of thinking, ways of working, tools for working, and living in the world [1, p.14]. Living in the world (personal area), ways of working (social area) and ways of thinking (learning to learn) are all linked to the fourth area (tools for working: information and ICT literacy, as parts of digital competence). Furthermore, development of key competence learning to learn should not be considered separately from the digital competence.*

The aim of European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence used as reference in the article is to establish a shared understanding, and a common language on the „Personal, Social and Learning to Learn” competences and is utilized to guide some of transversal skills development through school curriculum in secondary education.

The key competence learning to learn requires integration in the study of all school subjects as a transversal key competence and transdisciplinary dimension; currently it is not intentionally and programmed integrated, the focus being on developing skills specific to the subject studied in the school curriculum.

Economiile moderne, bazate pe cunoaștere, impun ca oamenii să aibă competențe mai relevante și la un nivel mai ridicat. Previzuniile Centrului European pentru Dezvoltarea Învățământului Profesional Tehnic arată că va crește ponderea locurilor de muncă din UE care necesită calificări de nivel terțiar de la 29% în 2010 la 34% în 2020, în timp ce ponderea locurilor de muncă pentru care este necesar un nivel redus de calificare va scădea de la 23% la 18% în același interval de timp. Competențele transversale, precum capacitatea de a gândi critic, de a lua inițiativa, de a rezolva probleme și de a colabora, vor pregăti indivizii pentru carierele profesionale din prezent, care sunt din ce în ce mai variate și mai imprevizibile [5].

În aceste condiții, definirea setului de competențe-cheie necesare pentru realizarea personală, sănătate, angajabilitate și incluziunea socială s-a conturat nu numai prin evoluții sociale și economice, ci și prin diverse inițiative în Europa în ultimul deceniu. O atenție specială a fost acordată îmbunătățirii competențelor de bază, investițiilor în dezvoltarea competențelor lingvistice, îmbunătățirea competențelor digitale și antreprenoriale, relevanța valorilor comune în funcționarea societăților contemporane și motivarea mai multor tineri să se angajeze în domenii legate de știință. Aceste evoluții ar trebui reflectate în cadrul de referință al politicilor educaționale [8].

Cadrul european de cooperare în domeniul educației și formării al Comisiei Uniunii Europene (engl. ET 2020) [5] a stabilit patru obiective comune în

domeniul educației și formării spre realizare la nivel european până în 2020, printre care se regăsește îmbunătățirea învățării, iar unul din obiective de referință fiind ponderea tinerilor de 15 ani care nu au suficiente cunoștințe de citire, matematică și științe ar trebui să fie sub 15%.

Alături de competențele de bază, competențele secolului XXI se concentrează pe gândirea de ordin superior, rezolvarea problemelor, comunicarea eficientă, învățarea autodirijată și colaborarea. Ele pot fi grupate ca moduri de gândire, moduri de lucru, instrumente de lucru și de a trăi în lume [1]. A convețui (zona personală), modurile de lucru (aria socială) și modurile de a gândi (a învăța să înveți) sunt toate legate de a patra zonă (instrumente pentru lucru: informații și alfabetizare TIC, ca părți ale competenței digitale).

Unul din rapoartele OCDE [9] privind profesia de pedagog a remarcat că profesorii trebuie să ajute elevii să dobândească nu numai „abilitățile care sunt cele mai ușor de învățat și mai ușor de testat”, dar mai important, moduri de gândire (creativitate, gândire critică, rezolvare de probleme, luarea deciziilor și învățare); moduri de lucru (comunicare și colaborare); unelte de lucru (inclusiv tehnologiile informației și comunicațiilor); și abilitățile legate de cetățenie, viață și carieră și responsabilitatea personală și socială pentru succesul în democrațiile moderne” [9].

Taxonomia competențelor-cheie prezentă în art. 11 (2) al Codului Educației [4] plasează competența de a învăța să înveți printre cele 9 competențe-cheie ca finalitate a educației. Cadru de referință al Curriculumului național, de asemenea, dar acestea nu se regăsesc ulterior transpuse în documente de politici curriculare pentru aplicare la clasă, rămânând o dimensiune transdisciplinară fără instrumente de aplicare intenționată, rămânând o introducere la Curriculum Național pe discipline de studiu.

România are stabilite în proiectul documentului de politici educaționale [9] referitor la proiectarea Curriculumului Național accepția competențelor cheie și a competenței de a învăța să înveți integrată cu cea de dezvoltare personală și socială, la fel precum se regăsește în politicile și recomandările europene.

Competența de dezvoltare personală, socială și de a învăța să înveți – presupune reflectarea asupra propriei persoane, gestionarea eficientă a timpului și a informației, activitatea constructivă cu ceilalți într-o manieră, reziliență și managementul propriei învățări și cariere. Totodată, se referă la: a face față incertitudinilor și complexității, a învăța să înveți, a susține propria bunăstare fizică și emoțională, a-și menține sănătatea fizică și mentală, a empatiza și a gestiona conflicte într-un context incluziv și stimulat [9].

Profilul absolventului include finalitățile și nivelul competențelor-cheie (elementar, funcțional, dezvoltat) de atins pentru fiecare nivel de învățământ. Anexa 1 din același document cuprinde descrierea competențelor-cheie a fi atinse, respectiv pe nivelul elementar – la finalul clasei a IV-a, nivelul funcțional – la finalul clasei a X-a, nivelul dezvoltat – la finalul clasei a XII-a.

Acest proiect concretizează profilul absolventului din perspectiva competențelor-cheie și finalităților educației, confirmând centralizarea acestora în sistemul de educație.

Aplicând principiul interdependenței disciplinelor/ materiilor școlare la nivel de intradisciplinaritate, interdisciplinaritate, pluridisciplinaritate/multi-disciplinaritate, transdisciplinaritate în dezvoltarea Planului – cadru de învățământ [2] și aplicarea acestuia prin intermediul curricula școlară, propun în *Tabelul 1* câteva metode și tehnici de formare transdisciplinară (coloana 4) cu utilizarea instrumentelor TIC, având ca reper cadrul european de referință privind domeniul competenței-cheie „a învăța să înveți” (coloana 1 și 2) în paralel cu Recomandările Consiliului Europei din 2018 (coloana 3).

Cadrul european de referință din 2020 [1] privind competența-cheie de dezvoltare personală, socială și de a învăța să înveți este un instrument care poate fi adaptat la diferite contexte de învățare și grupuri țintă pentru a sprijini dezvoltarea competențelor „personale, sociale și de a învăța să înveți” în context.

Cadrul de referință, precum și recomandările UE din 2018 reflectate în *Tabelul 1* leagă competența de a învăța să înveți cu autonomia în gestionarea propriei învățări și a dezvoltării competențelor, abordând o varietate de definiții și paradigme de cercetare (psihologie cognitivă și constructivism socio-cultural).

Atât definițiile Recomandărilor, cât și perspectivele cercetării includ aspecte afective, dispoziționale (autoreglare, angajament, disponibilitate, perseverență, încredere, curiozitate legată de învățare), precum și aspecte cognitive – conștientizarea învățării, capacitatea de adaptare la noile sarcini de învățare, meta-cogniție (*de ex.*, capacitatea de a planifica, organiza, colabora, evalua și reflecta în raport cu învățarea). Acestea oferă sprijin pentru conceptualizarea domeniilor personale, sociale și de învățare, a învățării în cadrul competențelor de viață, în calitate de interrelații.

Competențele-cheie menționate pot fi privite ca niște abilități viitoare, care sunt esențiale în educația și munca secolului XXI – abilități și dispoziții pentru acțiuni de succes, auto-organizate pentru a face față unor probleme complexe și contexte viitoare necunoscute [1] la care trebuie să se racordeze educația și care trebuie concretizate în documentele de politici curriculare pentru aplicare la clasă.

Aceste capacități au potențial transformator – pot împuternici indivizii să facă față provocărilor și oportunităților unei lumi din ce în ce mai volatile, incerte, complexe și ambigue, cu soluții inovatoare pentru modelarea viitorului OCDE, 2018b [7].

Tabelul 1. Cadrul european de referință și Recomandările Consiliului European din 2018 pentru domeniul competenței a învăța să înveți și metode/ tehnici de formare

Competența	Descriptori	Recomandarea Consiliului European din 2018 cu referire la competențele cheie personale, sociale, a învăța să înveți – despre a învăța să înveți (Consiliul European, 2018)	Metode / Tehnici / Instrumentul TIC
<p>Mentalitatea de creștere</p> <p>Încrederea în sine și în ceilalți "potențialul de a învăța continuu și progres"</p>	<p>1.1. Conștientizarea și încrederea în propriile abilități și a celorlalți de a învăța, îmbunătăți și realiza prin muncă și dăruire</p> <p>1.2. Înțelegerea faptului că învățarea este un proces pe tot parcursul vieții care necesită deschidere, curiozitate și determinare</p> <p>1.3. Reflectarea la feedback-ul altor persoane, precum și la experiențele de succes și nereușite pentru a continua dezvoltarea potențialului</p>	<p>Atitudine pozitivă față de învățarea de-a lungul vieții; automotivație.</p>	<p>Metode de învățare bazate pe acțiune</p>
<p>Gândire critică</p> <p>Evaluarea informațiilor și argumentelor susținute pentru justificarea concluziilor motivate și dezvoltarea soluțiilor inovatoare</p>	<p>2.1. Conștientizarea potențialelor prejudecăți și limitărilor personale ale persoanei, în timp ce se colectează informații valide și fiabile și idei din surse diverse și de încredere</p> <p>2.2. Compararea, analizarea, evaluarea și sintetizarea datelor, informațiilor, ideilor și mesajelor mass-media pentru a trage concluzii logice</p>	<p>Dorința de a aplica învățarea și experiențele de viață anterioare.</p>	<p>Metode de învățare interogativă: Conversația / Chat-ul individual</p> <p>Metode de învățare prin explorarea directă a realității: Observarea sistemică/ <i>Google Classroom</i></p> <p>Metode care stimulează gândirea și creativitatea</p> <p>Eseul, Studiul de caz/ <i>Extensia Web Share to Classroom</i></p> <p>Metode care stimulează gândirea și creativitatea</p> <p><i>Extensia Web Insert Learning</i> (utilizarea web resurselor pentru predare-învățare în regim sincron/ asincron / analiza empirică a publicațiilor/ Studiul de caz /Problematizarea)</p>

	<p>2.3. Dezvoltarea ideilor creative, sintetizarea și combinarea conceptelor și informațiilor din diferite surse în vederea rezolvării problemelor</p>		<p>Metode care stimulează gândirea și creativitatea Studul de caz/ Problematizarea/ Proiectul de grup <i>Aplicația Google slides / Canva pentru prezentare rezultate</i></p>
<p>Dirijarea învățării Planificarea, organizarea, monitorizarea și revizuirea propriei învățări</p>	<p>3.1. Conștientizarea propriilor interese, procese și strategii preferate de învățare, inclusiv nevoile de învățare și sprijinul necesar</p>	<p>Capacitatea de a reflecta asupra propriei persoane, a gestiona timpul și informațiile, învățare și carieră. Cunoașterea strategiilor de învățare preferate și necesităților de dezvoltare. Abilitatea de a identifica propriile capacități și concentrarea atenției. Gestionează propria învățare și cariera. Cunoașterea diferitelor modalități de dezvoltare a competențelor și căutare de oportunități de formare și carieră, îndrumare sau asistență disponibilă. Abilitatea de a căuta suport adecvat.</p>	<p>Metode de învățare prin explorarea directă a realității: Observarea sistemică/ utilizarea diverselor instrumente TIC audio/video/text pentru a descoperi strategiile preferate de învățare, nevoile și interesele individuale ale elevilor</p>
	<p>3.2. Planificarea și implementarea obiectivelor, strategiilor, resurselor și proceselor de învățare</p>	<p>A organiza și persevera în propria învățare Abilitatea de a identifica și stabili obiective. Capacitatea de a evalua și împărtăși învățarea. Capacitatea de a învăța și de a lucra în colaborare și autonom.</p>	<p>Metode de învățare prin explorarea directă a realității: Observarea sistemică/ <i>Aplicația Google Classroom</i></p>
	<p>3.3. Reflectarea asupra și evaluarea scopurilor, proceselor și rezultatelor învățării și structurii cunoștințelor, stabilirea relațiilor între domenii</p>	<p>Curiozitate de a căuta oportunități de a învăța și aplica învățarea într-o varietate de contexte.</p>	<p>Metode de învățare prin colaborare Proiectul de grup / Organizarea propriei învățări, utilizând <i>aplicația Google Drive</i></p>

Concluzii

1. Competențele-cheie constituie elemente de referință de bază a proiectării, organizării și evaluării educației în context internațional în spațiul european.
2. Sistemul educațional din România a avansat nivelul de concretizare a formării competențelor-cheie în cadrul învățământului general prin descrierea nivelului competențelor-cheie a fi dezvoltate, conectate la profilul absolventului fiecărui nivel de învățământ.
3. Sistemul educațional din Republica Moldova nu a concretizat competențele-cheie în documentele de politici curriculare pentru aplicare la clasă; la moment acestea nefiind integrate în mod intenționat și programat, atenția fiind plasată pe dezvoltarea competențelor specifice disciplinei de studiu în cadrul curricula școlară.
4. Luând ca bază documentele de politici naționale și documentele de referință europene în abordarea competenței-cheie „a învăța să înveți”, considerăm necesară actualizarea documentelor de politici curriculare: Cadrului de referință a Curriculumului Național și Planului-cadru de învățământ și concretizarea profilului absolventului pe diferite niveluri de învățământ, cu includerea descriptorilor/ nivelurilor de competențe-cheie pentru integrare în procesul de predare-învățare-evaluare a acestora ca o competență-cheie transversală și dimensiune transdisciplinară.

Bibliografie:

1. Caena F. Developing a European Framework for the Personal, Social & Learning to Learn Key Competence (LifEComp). Literature Review & Analysis of Frameworks, Punie, Y. (ed), EUR 29855 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2019. [citat 03.06.2020]. Disponibil: <https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/developing-european-framework-personal-social-learning-learn-key-competence-lifecomp>
2. Cadrul de referință al curriculumului național / aut.: Vladimir Guțu, Nicolae Bucun, Adrian Ghicov [et al.]; coord.: Lilia Pogolșa, Valentin Crudu; experți intern.: Ciprian Fartușnic, Daniel Petru Funeriu; Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Rep. Moldova. Chișinău, Ed. „Lyceum”, 2017 (F.E.-P. „Tipografia Centrală”).
3. Cadrul european de cooperare în domeniul educației și formării al Comisiei Uniunii Europene, ET 2020. [citat 12.06.2020]. Disponibil: https://ec.europa.eu/education/policies/european-policy-cooperation/et2020-framework_en
4. Codul Educației al Republicii Moldova: Nr. 152 din 17.07.2014, cu modificările și completările ulterioare. In: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 2014, Nr. 319-324 (634).
5. Comunicare a Comisiei către parlamentul european, consiliu, comitetul economic și social european și Comitetul regiunilor Regândirea educației: investiții în competențe pentru rezultate socio-economice mai bune /* COM/2012/0669 final */ [citat 05.06.2020]. Disponibil: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/HTML/?uri=CELEX:52012DC0669&from=RO>

6. Griffin P., Care E., McGaw B. The Changing Role of Education and Schools. In: P. Griffin, E. Care, & B. McGaw (Eds) Assessment and Teaching of 21st Century Skills, 2012.
7. OECD PISA Global Competence Framework. Paris: OECD, 2018.
8. Recomandarea Consiliului Europei din 22 mai 2018 cu referire la competențele-cheie și învățarea pe tot parcursul vieții. [citată 19.07.2020]. Disponibil: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN)
9. Repere pentru proiectarea, actualizarea și evaluarea Curriculumului Național. IȘE, 2019 https://www.edu.ro/sites/default/files/DPC_31.10.19_consultare.pdf
10. Schleicher, A. (2015), Schools for 21st-Century Learners: Strong Leaders, Confident Teachers, Innovative Approaches, International Summit on the Teaching Profession, OECD Publishing. [citată 19.07.2020]. Disponibil: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264231191-en>
11. Sala A., Punie Y., Garkov V., Cabrera Giraldez M. LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence, EUR 30246 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2020.
12. Trilling B., Fadel C. (2009). 21st Century Skills. Learning for Life in our Times. San Francisco: Jossey-Bass. Zaragoza, 22-23 September 2017. [citată 01.07.2020]. Disponibil: <https://assets.thalia.media/images-adb/41/db/41db3ba2-0d35-4ddc-9325-135742802fca.pdf>
13. Vuorikari R., Punie Y., Carretero S., Van den Brande L. DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens. JRC Science for Policy Report, 2016. [citată 15.05.2020]. Disponibil: https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC101254/jrc101254_digcomp%202.0%20the%20di%20gital%20competence%20framework%20for%20citizens.%20update%20phase%201.pdf, consultat la 15.05. 2020.

STRATEGIA DIDACTICĂ BAZATĂ PE CERCETARE

Natalia MORARI

doctorandă,

Universitatea de Stat din Tiraspol

Abstract: *This article addresses a current issue of modern education that is the implementation of research-based teaching strategy. This strategy increases students' motivation for learning and prepares them for exams in an interactive and engaging way. The strategy has a positive impact on the entire educational process on several dimensions consist of psycho-pedagogical and psychosocial elements. The core of the strategy is the development of the scientific research process through the project, and its results are materialized through scientific study and products developed students, which will be shared at the conference and capitalized in the publication.*

Misiunea profesorului de azi este nu doar să motiveze elevul să învețe, dar să-l ajute să găsească un sens în propria activitate de învățare, pentru ca să poa-

tă face ceva cu ceea ce a învățat la școală. Învățarea centrată pe elev reprezintă o abordare de predare cât se poate de actuală a educației. Liceenii trebuie pregătiți nu doar pentru a susține examenele de bacalaureat, deoarece aceasta va fi și limita interesului lor pentru învățare, cât și senzația unei poveri ce urmează a o duce pe parcursul a 3 ani de studii. Cum să-i pregătim de examene fără a le aminti zilnic de acestea? Cum am putea realiza procesul educațional astfel ca elevul de liceu să învețe fără stres, dar cu mare interes pentru ceea ce face? Și, totodată, să-i pregătim de examene, deoarece bacalaureatul este, totuși, un salt asigurat către o specializare profesională.

În acest articol vom prezenta conceptul unei strategii didactice bazată pe cercetare: componentele strategiei, etapele de implementare, elementele constitutive și impactul implementării acesteia în practica pedagogică; vom scoate în evidență unele aspecte teoretice legate de construirea acestui concept.

Înainte de a trece nemijlocit la prezentarea strategiei ținem să listăm opiniile cercetătorilor cu referire la schimbările necesare în învățământ. Astfel, profesorul universitar N.Silistraru susține că este: „tot mai important să învățăm studenții cum să transforme informația în cunoaștere și, mai ales, ce pot face cu ceea ce știu” [10, p. 39]. Cercetătoarea Otilia Dandara [3, p. 22], referindu-se asigurarea calității în educație, menționează că: „anume strategia didactică axată pe cercetare constituie un mecanism eficace de diminuare a academismului autoritar, fundamentat pe impunerea conținuturilor de către profesor și însușirea mecanică a unor informații deseori depășite de realitatea socio-economică”, iar impactul acesteia „favorizează parteneriatul educațional, schimbă stilul de comunicare profesor-student și modifică considerabil rolul profesorului” [3, p. 24]. Deși cele menționate sunt orientate spre învățământul universitar, se pliază perfect în contextul școlii, după cum menționează cercetătoarea Lia Sclifos: „promovarea activităților de formare prin și pentru cercetare reprezintă o sarcină primordială a școlii contemporane într-o societate bazată pe cunoaștere” [7, p. 14]. Pentru o învățare durabilă, de calitate este necesar a construi strategii didactice bazate pe „acțiune, aplicare, cercetare, experimentare” [1, p. 27]. Tot Lia Sclifos evidențiază „printre cele mai valoroase competențe transdisciplinare” pe cea de „competență metodologică de cercetare”, succesul căreia „depinde de strategiile didactice utilizate” [9, p. 83]

O strategie didactică cuprinde 3 componente de bază: metode și tehnici; mijloace de învățământ și forme de organizare a activității [4, p. 15]. În sens larg, strategia didactică se referă la felul în care sunt conduse activitățile instructiv-educative în situații formale.

Strategia didactică bazată pe cercetare se încadrează în categoria strategiilor de învățare a elevilor, care se referă la modul concret în care elevul reușește să învețe și să aplice ceea ce învață; este o strategie didactică de tip informativ, de căutare și confruntare cu noul material [4, pp. 20-21]. Cele 3 componente ale strategiei sunt:

- 1) *Metode*: proiectul, care este o metodă bazată pe acțiune [2].
- 2) *Mijloacele de învățământ* necesare: mijloace informative (cărțile), informativ-demonstrative (obiecte elaborate, materiale figurative, re-

prezentări simbolice) și mijloace tehnice audio-vizuale (explorarea internetului, a bibliotecii digitale) [4, p. 11]

- 3) *Forme de organizare* a elevilor în procesul de cercetare (individual sau în grup) și forme de organizare a valorificării procesului de cercetare prin activități extracurriculare (conferința și publicația).

Având toate componentele unei strategii didactice, aplicarea acesteia în cadrul demersului didactic va presupune 3 etape:

- 1) **Proiectul de cercetare**, care presupune realizarea activității de cercetare cu elevii și integrarea acesteia în proiect, ce va avea 2 finalități:
 - a) **Studiu științific (în plan teoretic)**, bazat pe o temă/problemă,
 - b) **produs concret (în plan practic)**, care reflectă înțelegerea și aplicarea reperelor teoretice descoperite și descrise în studiul științific;
- 2) **Conferința științifico-practică**, care prevede valorificarea efortului de cercetare prin diseminarea practicii de cercetare în cadrul unei conferințe;
- 3) **Publicație**, care prevede finalizarea procesului de cercetare cu publicarea materialelor elaborate de elevi.

Prima etapă se referă la *procesul de cercetare*, a doua etapă se referă la *comunicare* (vorbitul în public) și ultima etapă ține de *afirmare* a elevului ca personalitate (recunoașterea efortului de cercetare).

Elevul împreună cu profesorul trebuie să parcurgă următorul traseu: proiect de cercetare, conferință științifico-practică și publicare. Reușita acestei strategii depinde de scopul formulat de către profesor. În acest sens, traseul enunțat trebuie orientat spre rezolvarea unei probleme concrete. De exemplu, unui elev îi este greu „să comenteze motivul literar” (item solicitat la bacalaureat pentru subiectul I la disciplina de studiu limba și literatura română, școala națională). Atunci, el își va proiecta cercetarea spre rezolvarea acestei probleme (se va informa, va alege metodele de cercetare, va analiza și va sintetiza informația despre subiectul interesat, va formula concluzii – va respecta etapele cercetării [8, p. 38]), apoi va elabora un produs care nu doar să reprezinte sau să explice problema, dar prin intermediul căruia și alți elevi, ca el, să poată înțelege mai bine tema, după care va prezenta rezultatele cercetării în cadrul unei conferințe, organizate în instituție, și le va comunica colegilor săi (despre: ce este motivul literar, cum poate fi identificat într-un text liric, va da exemple, va explica cum a ajuns să-l înțeleagă el însuși și ce a elaborat/a creat studiind tema dată, va prezenta proiectul său ca pe un suport orientat să ajute colegii). În cadrul Conferinței, profesorul-îndrumător va prezenta volumul/publicația cu toate proiectele elevilor ca pe o carte din care poți învăța.

Studiul științific va avea următoarele elemente: foaie de titlu, cuprins, introducere, conținutul, concluzii (care pot fi de natură calitativă și cantitativă), bibliografia, anexe.

Produsul elaborat de elev în urma procesului de cercetare poate fi: anexele studiului (dacă sunt prezentate tabele, scheme, ce conțin abordări originale), discurs (tematic), pagini de revistă, galerie cu desene, fluturaș publicitar, poster, film, broșură etc.

Elevul va transforma problema într-o lecție de viață; va parcurge traseul de la elevul-neștiutor la elevul care știe și învață pe alții; va învăța că pentru a ajuta pe alții trebuie să se ajute pe sine. Astfel, va învăța drumul eliberării prin cunoaștere.

Proiectul este mult mai complex decât investigația, deoarece include desfășurarea cercetării propriu-zise. Cele 2 dimensiuni importante ale proiectului sunt: parcurgerea unor procese de colectare de date (prelucrarea, analizarea, interpretarea datelor, în urma unor demersuri de cercetare) și realizarea unor produse finale (care pot fi foarte diverse) [11, p. 276].

În opinia cercetătoarelor L.Șerbănescu și M. Bocoș, pașii de realizare a unui proiect sunt [11, p. 277]:

- 1) Stabilirea domeniului de interes și a temei;
- 2) Proiectarea, care presupune: formularea scopului, obiectivelor, resursele, metodele, calendarul activităților;
- 3) Realizarea cercetării, respectiv realizarea în practică a acțiunilor anticipate;
- 4) Finalizarea proiectului și elaborarea produselor finale;
- 5) Prezentarea produselor finale ale proiectului;
- 6) Evaluarea proiectului: a cercetării în ansamblu, a strategiei utilizate, a produsului realizat.

Putem adăuga încă un pas, nu mai puțin important, care se încadrează în întregul proces de cercetare:

7) Valorificarea rezultatelor proiectului, ce presupune organizarea unei conferințe științifico-practice a elevilor unde se vor prezenta cercetările realizate și produsele elaborate, ca mai apoi lucrările să fie publicate (sau adunate) într-un volum ce conține toate materialele conferinței. Acest pas este important, deoarece oferă continuitate: elevii vor ști că lucrările lor vor fi publicate și vor servi sursă de inspirație pentru alți elevi. Iar împărtășirea experienței proprii semenilor săi, în contextul activității extracurriculare, va oferi prilej de învățare de la egal la egal.

Astfel, organizarea conferinței și publicația va satisface nevoia de afirmare a adolescentului, motivându-l la noi cercetări. Elevul va ajunge de sinestătător la cunoașterea necesară nu doar pentru promovarea examenelor, dar și pentru dezvoltarea personală.

Învățarea prin proiecte, în școli, se realizează cu scopul de a implica elevii, a reduce absenteismul, a stimula dezvoltarea capacităților de învățare prin cooperare și a crește performanțele școlare [6, p. 41] Metoda proiectului este o cercetare a unui subiect pe toate planurile și presupune un puternic caracter interdisciplinar.

Caracteristicile învățării bazate pe proiect (după I. Cerghit):

- Învățarea bazată pe proiect recunoaște înclinația naturală a elevilor de a învăța, capacitatea lor de a face lucruri importante, de a rezolva sarcini complexe și nevoia lor de a fi tratați cu seriozitate și încredere, și plasați în centrul procesului de învățare;
- Învățarea bazată pe proiect implică elevii în explorarea conceptelor și principiilor centrale ale unei discipline;

- În învățarea bazată pe proiect, se formulează probleme complexe, întrebări reale care vor ghida explorările elevilor de-a lungul proiectului;
- Învățarea bazată pe proiect va rezulta într-un produs sau mai multe produse care vor explica dilema sau vor prezenta informațiile generate în cursul procesului de investigație [2].

Învățarea bazată pe proiect poate fi realizată la orice categorie de vârstă, dar o cercetare poate fi realizată doar la etapa de liceu. În preadolescență (după vârsta de 12 ani) începe să se formeze gândirea formală sau abstractă. Iar la vârsta de 17-18 ani se atinge „cel mai înalt nivel al funcționării structurilor operatorii mentale” și „adolescenții sunt capabili să combine operații în moduri diferite” [5], fiind o caracteristică a gândirii formale. Anume la această vârstă elevul înțelege cum poate să ajungă de la posibil la real, de la ipoteza formulată la concluzii fundamentate științific.

Pentru a activa potențialul intelectual al adolescentului și a-l face să lucreze pentru el, dezvoltându-l continuu, este nevoie de o strategie didactică complexă ce să asigure organizarea, desfășurarea, evaluarea și performarea procesului educațional. O strategie didactică trebuie „să motiveze și să promoveze relații optime între activitatea de predare și cea de învățare, să determine declanșarea mecanismelor psihologice ale învățării active și creatoare, în funcție de particularitățile de vârstă și individuale ale elevilor, precum și de condițiile concrete ale instruirii” [11, p. 158].

Strategia bazată pe cercetare are următoarele **elemente constitutive** (model adaptat după Șerbănescu L., Bocoș M.):

a) *din perspectivă psihopedagogică:*

- experiență de învățare prin proiect (forma de organizare),
- mecanisme de asimilare a cunoștințelor și de formare a abilităților și capacităților prin cercetare (modalitatea de realizare),
- stilurile de învățare și motivația elevilor (context),
- metode și procedee (instrumente),
- facilitarea, dirijarea și structurarea învățării bazată pe etapele cercetării științifice (management),
- orientarea către realizare de produse concrete (evaluare).

b) *din perspectivă psihosocială:*

- relațiile educaționale profesor elev, elev-profesor și elev-elev;
- interacțiunile socio-cognitive și procesele interpersonale în care sunt implicați profesorul și elevii;
- comunicarea educațională și formele sale.

Implementarea *strategiei didactice bazată pe cercetare* are un impact puternic asupra procesului de învățare al elevului, dar și a întregului proces educațional. În acest context, putem formula următoarele **concluzii:**

- Cercetarea unei teme rezultă din problemele de învățare proprii elevului. Deci, va fi **rezolvată o problemă de învățare** de către elev și pentru elev.
- Găsirea soluției pentru problema formulată, care are ca scop ușurarea propriului proces de învățare, va determina **sporirea gradului de responsabilitate** al elevului.

- Rezultatele cercetării sunt împărtășite. Astfel, se realizează **învățarea de la egal la egal**.
- Valorificarea rezultatelor cercetării prin publicații va **satisface nevoia de afirmare** a elevilor în perioada de adolescență.
- Abordarea personalizată a temei de cercetare favorizează **inovația în procesul de învățare**.
- În procesul de cercetare elevii reflectează la propriul proces de dobândire a cunoștințelor, dezvoltând **capacitățile metacognitive**.
- Faptul că a lucrat individual și a obținut rezultate relevante pentru învățare, îl va motiva pe elev să-ți prezinte rezultatele cercetării, astfel, **să-și înfrunte frica de a vorbi în public**.
- Parcurgerea etapelor proiectului în termen, va dezvolta elevului **abilități de planificare și time management**.
- Redactarea unui studiu științific va dezvolta **capacitatea de analiză și sinteză** a elevilor.
- Facilitarea din partea cadrului didactic presupune colaborarea cu elevul, stabilindu-se un **parteneriat eficient** dintre profesor-elev.
- Observarea comportamentului de cercetare al elevilor ar putea favoriza găsirea de către profesor a unor **noi strategii de predare**.

Problema adolescentului demotivat pentru învățare, care duce povara examenelor, poate fi soluționată prin aplicarea în practica pedagogică a strategiei didactice bazată pe cercetare, care va avea impact pozitiv atât asupra elevului, cât și a profesorului; va oferi plus valoare întregului proces educațional prin acces la cercetare, relevanța cunoștințelor obținute în școală și calitate parteneriatului profesor-elev.

Bibliografie:

1. Boncea A.G. Strategii didactice moderne. Metode interactive de predare-învățare-evaluare. In: Analele Universității „Constantin Brâncuși”, seria „Științe ale educației”, nr. 3, Târgu Jiu, 2016, p.26-50.
2. Cerghit I. Metode de învățământ. Iași, Ed. „Polirom”, 2006.
3. Dandara O. Dimensiuni și preocupări ale unui învățământ de calitate. In: Revista Didactica Pro..., revistă de teorie și practică educațională, 2008, Nr. 4-5(51), pp. 22-25.
4. Oprea C.L. Metode interactive de predare, învățare, evaluare. București, 2012.
5. Piaget J. Psihologia inteligenței, (trad.după Dan Răutu). București, Editura Științifică, 1965.
6. Prunici E. Metoda proiectului – modalitate eficientă de dezvoltare a competențelor transdisciplinare la biologie. In: Instruire prin cercetare pentru o societate prosperă consacrată jubileului „90 de ani ai Facultății Biologie și Chimie”, volumul I, 21-22 martie 2020. Chișinău, Tipografia Universității de Stat din Tiraspol, 2020, pp. 41-47.
7. Sclifos L. Abordarea participativă a cercetării și educația într-o societate bazată pe cunoaștere. In: Revista Didactica Pro..., revistă de teorie și practică educațională, 2008, Nr. 1(47), pp. 11-15.

8. Sclifos L. Competența de cercetare – factor de continuitate în educație In: Revista Didactica Pro..., revistă de teorie și practică educațională, 2006, Nr. 5-6 (39-40), pp. 33-39.
9. Sclifos L. Dezvoltarea competenței de cercetare – model de educație intelectuală. In: Revista Didactica Pro..., revistă de teorie și practică educațională, 2009, Nr. 2-3(55), pp. 80-83.
10. Silistraru N. Tendințe și orientări în didactica universitară. In: Prerogativele învățământului preuniversitar și universitar în contextul societății bazate pe cunoaștere. Volumul I, 7-8 noiembrie 2014. Chișinău, Universitatea de Stat din Tiraspol, 2014, pp. 26-45.
11. Șerbănescu L., Bocoș M. Didactica disciplinelor psihopedagogice. Suport de curs. București, Ed. „Matrix Rom”, 2013.

FORMAREA PROFESIONALĂ A CADRELOR DIDACTICE ÎN CONTEXTUL PROVOCĂRILOR SOCIETALE (DOMENIUL ȘTIINȚE ALE NATURII)

Natalia ROTARI

doctorandă,

Universitatea de Stat din Tiraspol

Abstract: *The challenges of the modern society that are placed in front of the educational system and in front of the teachers in the Republic of Moldova substantially determine their motivation and involvement in the educational process. The basic reforms carried out in the education system of the Republic of Moldova recently were based on a set of policies aimed at regulating and adapting this process to the requirements and needs of the modern society, also supporting, stimulating teachers in achieving a qualitative and continuous educational process. This article reveals aspects specific to the initial and continuous training of teachers in the field of Natural Sciences, including the Republic of Moldova, current challenges and trends in increasing the interest and development of a teaching society, specific to the competent and sustainable field.*

Formarea profesională a cadrelor didactice reprezintă un ansamblu de procese organizate complex și continuu. Pe lângă formarea inițială – ca proces complex de bază în inițierea și facilitare a viitorului cadru didactic, indiferent de nivelul educațional la care și-a format acel bagaj fundamental de competențe psihopedagogice și metodice, fiecare pedagog trebuie să fie cointerestat în formarea permanentă, continuă a sa pentru a face față provocărilor parvenite din partea educabililor, programelor de studiu și altor cerințe în continuă schimbare ale societății moderne.

Domeniul Științe ale naturii este unul specific atât prin aspecte teoretice exacte, cât și prin ansamblul de competențe specifice necesare cadrelor didactice pe lângă competențele de bază. Acest set include competențe de a proiecta

și promova eficient activități didactice bazate pe o abordare integrată (mulți-, inter-, transdisciplinare), inclusiv o abordare STEM, datorită naturii integrate a fenomenelor și proceselor specifice care necesită a fi înțelese de către elevi; competența cadrelor didactice de a promova unele modele de predare-învățare-evaluare axate pe acțiune, experimentare, investigație științifică, rezolvarea problemelor și situațiilor complexe, utilizarea strategiilor meta-cognitive ș.a. [3, p. 1357].

O analiză a facultăților și programelor de studiu din cadrul universităților din Republica Moldova a arătat că din 18 universități de stat, care includ facultăți și programe din domeniul *Științe reale*, doar 3 universități dețin facultăți cu programe preponderent din domeniul *Științe ale naturii* (fizică, chimie, biologie) la care studiază aproximativ 349 de studenți (conform datelor din anul de studii 2019-2020). În tabelul de mai jos sunt reprezentate facultățile și programele de studiu în domeniul *Științe ale naturii*.

Tabelul 1. Facultăți și programe de studiu în domeniul Științe ale naturii (fizică, chimie, biologie) din RM

Denumirea universității	Facultăți cu profil real (programe de studiu)
Universitatea de Stat din Tiraspol (cu sediul la Chișinău)	<p>Biologie și Chimie</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Biologie 2. Ecologie 3. Biologie și chimie 4. Chimie 5. Chimie și biologie 6. Chimie și tehnologii informaționale 7. Chimie și fizică 8. Securitate ecologică 9. Biologie (FR) 10. Chimie (FR) <p>Fizică, Matematică și Tehnologii Informaționale</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Fizică și informatică
Universitatea de Stat din Moldova	<p>Chimie și Tehnologie Chimică</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Chimie 2. Chimie biofarmaceutică 3. Tehnologia chimică industrială 4. Tehnologia produselor cosmetice și medicinale 5. Chimie și biologie 6. Chimie și informatică <p>Fizică și Inginerie</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Calculatoare și rețele 2. Fizică 3. Fizică și Informatică 4. Hidrologie și meteorologie 5. Ingineria și managementul calitatii 6. Tehnologia informației

	<p>Biologie și Pedologie</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Biologie și geografie 2. Biologie 3. Biologie moleculară 4. Ecologie 5. Geografie 6. Geologie 7. Silvicultură și grădini publice 8. Științele solului
Universitatea de Stat „D. Cantemir”	<p>Științe fundamentale</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Biologie 2. Biologie moleculară 3. Ecologie 4. Geografie <p>Științe exacte</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Chimie 2. Chimie biofarmaceutică 3. Chimie ecologică 4. Informatică

Conform datelor statistice pentru ultimii 3 ani, numărul de studenți în cadrul acestor facultăți se află într-o continuă descreștere, de la 553 de studenți în anul de studii 2017-2018 până la 349 de studenți pe parcursul anului de studii 2019-2020 (vezi *Figura 1*) în raport cu necesitățile crescânde de angajare a cadrelor didactice din domeniu în cadrul instituțiilor de învățământ din RM. Indiferent de programele de susținere a tinerilor pedagogi, politicilor naționale elaborate [4; 7; 8], domeniul *Științe ale naturii* rămâne a fi neatractiv pentru abiturienți.

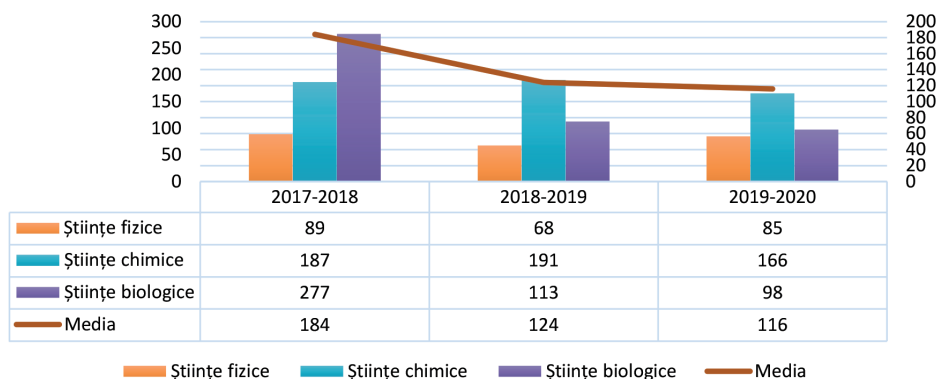


Fig. 1. Evoluția numărului de studenți din universitățile Republicii Moldova (ciclul I) pe ani de studii și subdomenii de studii ale domeniului „Științe ale naturii”

În contextul provocărilor care apar în fața absolvenților, doar 75% dintre absolvenți urmează să activeze în calitate de cadre didactice în domeniile de specialitate, iar 20% dintre cei angajați părăsesc sistemul educațional pe par-

cursul primilor 3-4 ani de activitate. Reieșind din aceste aspecte elaborarea planurilor de învățământ în cadrul instituțiilor superioare de învățământ trebuie să fie fundamentate pe standarde de competență profesională actualizate [7; 8] și competențe corect și coerent definite, actuale noilor aspecte și modificări curriculare.

Cercetările făcute pe sistemele de formare inițială și continuă a profesoriilor din domeniul *Științele naturii* [3, p. 1358], în majoritatea țărilor europene au reliefat următoarele aspecte:

- a) strategiile generale pentru îmbunătățirea educației în domeniul *Științelor* sunt puține;
- b) majoritatea acestor strategii vizează reformarea sistemului de formare inițială și continuă a profesoriilor în domeniul *Științelor*, cu accent pe conținut și metodologie;
- c) există centre științifice care contribuie la promovarea educației în domeniul *Științelor* în Europa și care uneori asigură programe de formare continuă pentru profesorii de *Științe*;
- d) măsurile specifice pentru orientarea în carieră a cadrelor didactice din domeniul *Științele ale naturii* și viitorilor oameni de știință sunt rare;
- e) puține țări au implementat proiecte și programe specifice pentru elevi și studenți înzestrați, cu abilități și competențe bine dezvoltate în domeniul *Științelor*;
- f) există o gamă largă de activități promoționale pentru educația științifică într-un număr mare de țări, dar impactul acelor activități diverse este adesea dificil de măsurat;
- g) în toate țările europene, învățarea *Științelor* începe cu o disciplină generală predată într-un sistem integrat în timpul sistemului de învățământ primar și în primii doi ani ai sistemului secundar inferior. După această perioadă, *Științele* sunt studiate într-o manieră mono-disciplinară (Biologie, Fizică, Chimie);
- h) în aproape toate țările europene, problemele de mediu apar ca aplicații științifice, realizări în viața de zi cu zi și reprezintă domeniile de studiu recomandate în timpul lecțiilor de *Științe*;
- i) reformele școlare implementate în țările europene în ultimii ani au subliniat necesitatea de centrare a lecțiilor de *Științe* pe aspectele ordinii practico-aplicative, inclusiv o abordare STEM;
- j) în legătură cu programele de formare a cadrelor didactice, se observă că există numeroase inițiative naționale menite să contribuie la îmbunătățirea competențelor didactice generale și specifice etc.

O parte din aceste aspecte se regăsesc și în cadrul programelor de formare inițială și continuă a cadrelor didactice din Republica Moldova, însă schimbările și provocările din ultima perioadă ce țin de implicarea progresivă a abordării STEM în cadrul învățământului general, digitalizarea accelerată produsă pe perioada pandemică și postpandemică, necesită adaptări și actualizări a acestor programe.

Dacă ne axăm pe formarea profesională continuă, în RM ea poate fi realizată prin diverse metode (vezi clasificarea de mai jos).

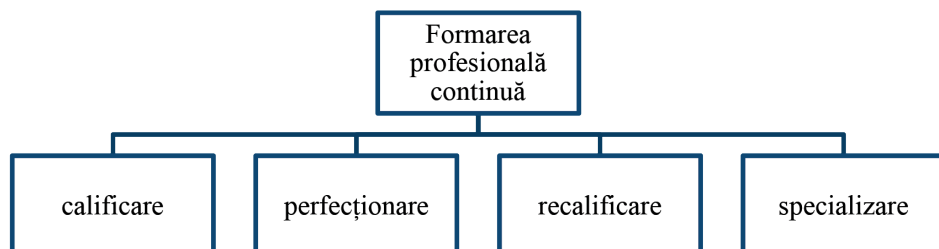


Fig. 2. Posibilități de realizare a procesului de formare continuă [1, p. 238]

Flexibilitatea și diversitatea programelor de formare continuă actualizate în 2020, oferă posibilitatea cadrelor didactice de a identifica și de a alege module tematice specifice în corelație cu necesitățile individuale identificate. Aici putem menționa diversitatea programelor de formare continuă interactive care sunt orientate spre formarea și dezvoltarea competențelor în utilizarea eficientă și integrarea instrumentelor digitale, actuale tuturor domeniilor educaționale, accesibile în majoritatea Centrelor de Formare din RM, inclusiv dezvoltarea programelor și proiectelor naționale: *Centrul Național de Inovații Digitale în Educație „Clasa Viitorului”, Proiectul național „Educație Online”* etc.

Relevante și actuale domeniului Științe ale naturii sunt programele orientate spre dezvoltarea competențelor în abordarea inter-/transdisciplinară a conținuturilor curriculare, strategii de învățare bazate pe cercetare, abordarea STE(A)M, accesibile în cadrul Centrelor de Formare Continuă prezentate în *Tabelul 2*.

Tableul 2. Programe de formare profesională continuă relevante domeniului Științe ale naturii

Centrul de Formare continuă	Programe de formare
Centrul de Formare Continuă a Universității de Stat din Tiraspol (cu sediul la Chișinău)	Dezvoltarea competențelor profesionale ale cadrelor didactice (chimie, biologie, fizică) la distanță Metodologia utilizării laboratorului digital în procesul de învățământ Educație prin cercetare Abordări STE(A)M în predarea științelor
Centrul de Formare Continuă a Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”	Abordarea inter/transdisciplinară a conținuturilor curriculare în învățământul general Învățarea axată pe rezolvare de probleme/ în baza proiectelor Strategii de învățare bazate pe cercetare
Institutul de Științe ale Educației	Proiecte STEM / STEAM din perspectiva formării competențelor școlare
Institutul de formare continuă	Realizarea experimentelor școlare în laboratoarele digitale (fizica, chimia, biologia)

În concluzie, poate fi evidențiat faptul că implicarea elevilor într-un proces interactiv de învățare, crearea și prezentarea conținuturilor educaționale prin-

tr-o abordare sistemică, inter- și transdisciplinară, utilizarea eficientă și creativă a instrumentelor TIC în cadrul acestui proces necesită o pregătire interactivă inițială și formare continuă corespunzătoare a cadrelor didactice [2]. Această necesitate se accentuează în cadrul pregătirii inițiale și formării continue a cadrelor didactice din domeniul *Științe ale naturii*, în care abordarea integrată a conținuturilor, aplicarea abordării STEM și instruirii active, prin cercetare, stă la baza percepției fenomenelor și proceselor fundamentale.

Bibliografie:

1. Carabet N. Formarea profesională continuă a cadrelor didactice: concept și diversitate. In: Materialele conferinței științifice internaționale. Chișinău, 2015, pp. 238-243.
2. Oboroceanu V. Oportunitățile pedagogiei interactive în formarea profesională a cadrelor didactice. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/16_24_Oportunitatile%20pedagogiei%20interactive%20in%20formarea%20profesionala%20a%20cadrelor%20didactice.pdf
3. Petrescu A.-M., Negreanu M., Drăghicescu L.M. et al. Innovative Aspects of the PROFILES Professional Development Programme Dedicated to Science Teachers. In: Procedia – Social and Behavioral Sciences, 2015, N° 191, pp. 1355-1360.
4. Programul Național pentru dezvoltarea resurselor umane în învățământul general din Republica Moldova, 2016-2020. Chișinău, 2016. Disponibil: <http://paricip.gov.md/proiectview.php?l=ro&idd=3207>
5. Standarde de competențe digitale pentru cadrele didactice din învățământul general. Chișinău 2015. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/cnc4_finalcompetente_digitale_profesori_22iulie2015.pdf
6. Standarde de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general. Chișinău, 2016. Consiliul Național pentru Curriculum, proces-verbal nr. 10 din 22 iunie 2016; prin Ordinul ministrului educației nr. 623 din 28 iunie 2016. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/standarde_cadre_didactice.pdf
7. Strategia națională de dezvoltare „Moldova 2020” (Legea nr. 166 din 11.07.2012).
8. Strategia națională de dezvoltare a societății informaționale „Moldova Digitală 2020” (Hotărârea Guvernului Republicii Moldova nr. 857 din 31.10.2013).
9. https://statbank.statistica.md/pxweb/pxweb/ro/30%20Statistica%20sociala/30%20Statistica%20sociala_07%20INV_INV050/INV050300.px/table/tableViewLayout1/?rxid=9a62a0d7-86c4-45da-b7e4-fecc26003802

Capitolul V

RELEVANȚA ÎNVĂȚĂMÂNTULUI PROFESIONAL TEHNIC ÎN CONTEXTUL PROVOCĂRILOR SOCIETALE

ACTIVITATEA METODICĂ ÎN INSTITUȚIILE DE ÎNVĂȚĂMÂNT PROFESIONAL TEHNIC

Eugenia BERLINSCHI
metodist principal

Centrul Republican de Dezvoltare a Învățământului Profesional

Abstract: *The article addresses the mission of vocational education institutions, which is to implement a set of measures aimed at optimizing and intensifying the process of continuous training of professional skills and methodical documentation of teachers in order to improve the teaching-learning-assessment process.*

Activitatea metodică în școală se efectuează în scopul perfecționării procesului instructiv-educativ, asigurării calității în pregătirea cadrelor de muncitori calificați.

Activitatea metodică are menirea să contribuie la formarea unui nou tip de cadru didactic, posedând un demers didactic modern și un nivel înalt de competență profesională.

Misiunea instituțiilor de învățământ profesional este de a pune în aplicare un set de măsuri care vizează optimizarea și intensificarea procesului de formare continuă a competențelor profesionale și documentare metodică a cadrelor didactice în vederea îmbunătățirii procesului de predare-învățare-evaluare.

În scopul eficientizării activității metodice, în instituțiile de învățământ profesional, activează Serviciul metodic.

Misiunea Serviciului metodic este de a promova inovația și reforma în educație, de a asigura cadrul pentru dezvoltarea personală și profesională a personalului din învățământul profesional în corelație cu standardele profesionale pentru profesiunea didactică, precum și în conformitate cu politicile și strategiile naționale în domeniul educației.

Reforma curriculară axată pe factorul formativ, modernizarea tehnologiilor didactice, precum și extinderea informației, presupun un proces de învă-

țământ flexibil, deschis către schimbare, axat pe modele educaționale care să stimuleze dezvoltarea personală și profesională a elevilor, pregătirea temeinică a acestora pentru întreaga societate.

Direcțiile de activitate ale Serviciului metodic trebuie să fie orientate din perspectiva ansamblului de reguli, acte normative, poziții înscrise în actele ce reglementează activitatea instituției, iar deciziile să fie adaptate cerințelor și personalității, trăsăturilor cadrelor didactice.

Obiectivele activității Serviciului metodic sunt axate pe direcționarea activității metodice vizând proiectarea, organizarea și realizarea activității educaționale, spre formarea și perfecționarea competențelor profesionale, promovarea experienței profesionale a cadrelor didactice. Serviciul metodic organizează și realizează activități metodico-științifice cu scopul de a realiza o structurare eficientă a procesului de studii, a sugera teme de activitate susceptibile, de a provoca învățarea în sensul dorit, a oferi posibilitatea de alegere a strategiei didactice, a propune instrumente de control a predării-învățării, a determina condițiile prealabile ale unei activități de învățare eficiente.

În scopul actualizării și dezvoltării cunoștințelor teoretice și perfecționarea practicii pedagogice, dezvoltarea competențelor și consolidarea cunoștințelor, proprii succesului educațional, Serviciul metodic coordonează activitatea profesorilor în vederea promovării cursurilor de formare continuă. Elaborarea lucrărilor metodice cimentează experiența didactică, asigură utilizarea multiplelor și variatelor strategii rezolutive, dezvoltând aptitudinile pentru cercetare, capacitățile și strategiile creative a cadrelor didactice, sugerând experimentare și control, fapt ce demonstrează că profesorii printr-un efort propriu, cu folosirea unor tehnici de investigație și descoperire, continuă să-și dezvolte competența investigațională, realizând cercetări la problematica educațională. De remarcat că, desfășurarea lecțiilor demonstrative confirmă actualitatea activității metodice de a include într-un unitar componentele procesului de învățămînt, insistînd asupra interdependenței dintre conținut și toate celelalte aspecte ale demersului educațional, influențând și asupra profesionalizării carierei didactice. Procesul de atestare reprezintă o formă de instruire continuă, de aspirație și de avansare în cariera didactică și este un mecanism eficient de evaluare a conduitei, a comportamentului, a activității profesional-didactice a profesorilor.

În acest context, activitatea Serviciului metodic este axată pe activități metodico-științifice, orientate spre asigurarea didactică și metodică a procesului de atestare și realizarea obiectivă a procesului de atestare a cadrelor didactice. Profesorii care solicită conferirea/ confirmarea gradelor didactice trebuie să depună un mare efort, demonstrând profesionalismul prin aplicarea spiritului științific, competențe de ordin metodologic și de comunicare, posedarea capacității de a sesiza și a rezolva argumentat, rațional, reflexiv probleme complexe și variate. Cadrele didactice sunt receptive la schimbările și modernizările din sistemul educațional și încearcă prin efortul depus să demonstreze că sunt într-o intensă și permanentă căutare de soluții și de mecanisme de modernizare și asigurare a calității procesului educațional.

Procesul educațional presupune performanțe, căutări și dovotament, ascensiunea vizează nu atât cantitatea, cât calitatea instruirii. Reforma curriculară, ca proces de studiu centrat pe elev și pe formarea de competențe, se realizează prin instuirea metodică. Activitatea metodică este orientată spre formarea profesională a fiecărui cadru didactic, spre dezvoltarea potențialului creativ, ce contribuie la sporirea calității și eficienței procesului educațional.

Conținutul principal al activității metodice este perfecționarea continuă a cadrelor didactice. Fără îndoială, baza acestei pregătiri se pune în instituția în care activează fiecare cadru didactic. De aceea, pentru a putea ține pasul cu noutățile ce apar pe parcursul anilor, fiecare cadru didactic trebuie să se implice în programe de perfecționare, obținerea de cadre didactice, studierea materialelor de specialitate.

Fiecare din noile cunoștințe acumulate celor anterioare dobândite, aduce nu numai un spor cantitativ, dar și unul calitativ în pregătirea profesională.

Îmbunătățirea activității metodice prin aplicarea de noi strategii didactice și metode interactive de lucru, conduc la performanțe mari în ceea ce privește procesul instructiv-educativ de instruire. Este greșit când spunem că pentru a putea fi un bun dascăl trebuie să te naști cu aptitudini speciale. Aceste aptitudini se dezvoltă pe parcursul carierei, îmbunătățindu-ne zilnic activitatea. De aceea, activitatea metodică este foarte importantă, necesară și totodată obligatorie, indiferent de vârsta cadrului didactic, de studii sau vechimea în instituția dată. Raportându-ne la ritmul vieții, când totul decurge foarte rapid, nu este loc de rămânere în urmă sau de stagnare în perfecționarea noastră. Activitatea metodică în instituție, deschide noi oportunități în ceea ce privește cercetarea pedagogică. Fiecare cadru didactic are posibilitatea de a pune în discuție, cu ceilalți colegi, subiecte legate de laturile muncii instructiv-educative.

În instituțiile de învățământ, activității metodice îi revin următoarele sarcini:

- Cunoașterea literaturii de specialitate;
- Însușirea metodelor moderne de lucru;
- Aprofundarea muncii individuale și împărtășirea experienței didacticei cu colegii.

Activitatea metodică se realizează prin intermediul diferitor forme de organizare, forme legate de condițiile concrete în care își desfășoară activitatea fiecare instituție de învățământ. În mod obișnuit activitatea metodică este corelată cu munca individuală sau colectivă, aceasta desfășurându-se în cadrul Comisiilor metodice la nivel de unitate de învățământ.

Formele activității metodice sunt:

Munca individuală, care angajează în mod obligatoriu fiecare cadru didactic în parte. Aceasta îmbracă diferite forme:

- a) Munca individuală în vederea pregătirii pentru activitate, pentru studierea unor probleme apărute pe parcurs, pentru studierea curriculum-ului pentru învățământul profesional tehnic, pentru studierea pedagogiei și psihologiei elevului etc.;
- b) Munca individuală în vederea întocmirii planificării anuale, calendaristice și a celorlalte documente școlare;

- c) Munca individuală pentru întocmirea proiectelor didactice;
- d) Munca individuală vizînd elaborarea lucrărilor metodice, a lucrărilor științifice.

Munca individuală constituie forma de bază și tot odată forma cea mai largă de perfecționare continuă a cadrului didactic. Este cea mai importantă verigă din lanțul activităților metodice; fără ea nu s-ar putea realiza nici o activitate didactică eficientă și nici formele colective ale activității metodice. Prin munca individuală se urmărește documentarea teoretică și metodologică, pregătirea pentru obținerea gradelor didactice, comunicării științifice, elaborarea unor lucrări etc. Cu alte cuvinte, munca individuală, condiționează îndeplinirea în bune condiții a obligațiilor de serviciu.

O altă formă a muncii individuale o constituie elaborarea de lucrări personale, concretizate în articole, comunicări științifice, lucrări metodice-științifice în vederea obținerii gradelor didactice. Aceasta este o formă superioară a muncii metodice, care deschide cadrelor didactice perspectiva unei munci de cercetare științifică precum și valorificarea muncii proprii.

Activitatea metodică colectivă

Munca individuală stă la baza activității metodice colective. Conținutul și metodele de realizare a activității metodice colective sunt determinate de complexitatea procesului instructiv-educativ din fiecare instituție de învățămînt.

Activitatea metodică colectivă constituie și un mijloc de realizare a schimbului de experiență precum și de popularizare a experienței personale. De asemenea este un bun prilej de a împărtăși din experiența acumulată și cadrelor didactice începătoare. Aceștea au prilejul să observe și să analizeze fapte, metode sau tehnici prezentate de cadrele didactice cu mai multă experiență în cadrul ședințelor Catedrelor metodice.

- a) O formă practică este **interasistența** la activități. Organizarea și desfășurarea acestora are loc pe baza unei planificări. Fiecare activitatea de acest gen trebuie organizată cu un scop concret.
- b) Orele publice (lecțiile deschise). Orele publice au în general un caracter demonstrativ și au scopul de a arăta celor care asistă eficiența metodelor și strategiilor didactice folosite. Aceste lecții avînd un caracter demonstrativ, trebuie planificate din timp și bine pregătite.

Activitatea metodică reprezintă un spectru larg de activități – uneori chiar concepută în mod diferit (în unele instituții activitatea metodică se limitează doar la ședințele catedrelor, comisiilor pe discipline, consiliului metodic etc.). Pentru o bună planificare a activității metodice este necesar să elaborăm, mai întîi, organigrama activității metodice. Organigrama activității metodice prezintă o aranjare într-o anumită consecutivitate a tuturor componentelor acesteia. Cu ajutorul ei se monitorizează ușor activitatea metodică și servește ca reper în alcătuirea planului de activitate. Organigrama se elaborează de către șeful Cabinetului metodic sau directorul adjunct, responsabil de activitatea metodică în școală (dacă nu este unitatea de metodist).

FORMAREA COMPETENȚELOR DIGITALE ALE ELEVILOR MESERIEI OPERATOR PENTRU SUPORTUL TEHNIC AL CALCULATOARELOR

Iulii ȚURCANU

*Maistru-instructor, profesor,
Școala Profesională nr. 6, mun. Chișinău*

Violeta ȚURCANU

*Maistru-instructor, profesor,
Școala Profesională nr. 6, mun. Chișinău*

Abstract: *The goal of studying by vocational schools' pupils from computer science disciplines is to accumulate digital competences, to develop independent use and continuous skills of existing informational technologies that are in fast continuous development to increase the professional activity's efficiency in the studied profession's field and to overcome the competition at the time of the job interview and of work itself.*

The current education system in Republic of Moldova goes through continuous digital modernization and is permanently oriented to entering into the global informational – educational space. IT is becoming a component part of the teaching process, offering advantages to both teachers and students.

The professional perspectives of the operators are determined by their capacity of adapting to the fast evolution of the exploitation systems, to assimilate the new software-products of general use and to answer the increasing demands from users.

Introducere

Republica Moldova, se confruntă cu o prezentare a deficienței de competențe în domeniul Tehnologiilor Informaționale și de Comunicație (TIC) și cu un nivel scăzut al alfabetizării digitale.

Misiunea școlii nu este învățarea citirii și scrierii în sine, ci este în prima linie dezvoltarea competențelor la elevi prin înzestrarea cu toate cunoștințele importante în sfera lor de viață.

Scopul studierii de către elevii școlilor profesionale a disciplinelor informatice este de a achiziționa competențe digitale, de a dezvolta abilitățile de utilizare independentă și continuă a tehnologiilor informaționale existente care sunt în dezvoltare rapidă continuă pentru a spori eficiența activității profesionale în domeniul meseriei studiate și a depășirii concurenței în momentul interviului de angajare și al muncii propriu-zise.

Obiectivele disciplinelor sunt:

1. instruirea viitorilor specialiști competenți și calificați, în corespundere cu cerințele actuale și viitoare a pieței muncii;
2. formarea deprinderilor practice de prelucrare digitală a informației, de instalare, configurare, întreținere și utilizare a produselor-program, de

- asamblare și dezasamblare a calculatoarelor personale, dispozitivelor periferice și mobile, mentenanță a rețelelor de calculatoare personale, de utilizare a programelor de calculator destinate stocării și prelucrării datelor, aplicabile în viitoarele activități profesionale;
3. dezvoltarea competenței de învățare pe tot parcursul vieții în domeniul aplicabilității profesionale;
 4. formarea certitudinii amplitudinii situațiilor de aplicare a cunoștințelor și a abilităților în domeniul meseriei studiate;
 5. includerea elevilor în realizarea de proiecte creative, care să permită utilizarea maximă a cunoștințelor, abilităților și competențelor dobândite.

TIC este al patrulea dintre cei 16 indicatori ai Comisiei Europene pentru măsurarea calității și performanței instituțiilor de învățământ.

Sistemului actual de învățământ din Republica Moldova, trece prin modernizare continuă digitală și este permanent orientat spre intrarea în spațiul informațional-educativ mondial. TIC devin parte componentă al procesului didactic, oferind avantaje atât profesorilor, cât și elevilor:

- Asigurarea unui feedback continuu;
- Cultivarea capacității de învățare individuală, adaptabilă la condiții de schimbare socială rapidă;
- Conștientizarea faptului că noțiunile învățate își vor găsi ulterior utilitatea;
- Creșterea randamentului însușirii coerente a cunoștințelor prin aprecierea imediată a răspunsurilor elevilor;
- Întărirea motivației studenților în procesul de învățare;
- Stimularea gândirii logice și a imaginației, ceea ce este strict necesar în orice meserie studiată;
- Instalarea climatului de autodepășire, competitivitate;
- Formarea deprinderilor practice utile;
- Facilități de prelucrare rapidă și exactă a datelor, de efectuare a calculelor, de afișare a rezultatelor, de realizare de grafice, de tabele, de scheme;
- Asigură pregătirea elevilor/studenților pentru o societate bazată pe conceptul de educație permanentă (educația de-a lungul întregii vieți);
- Determină o atitudine pozitivă a tineretului studios față de meseria studiată și față de valorile morale, culturale și spirituale ale societății;
- Ajută elevii cu deficiențe să se integreze în societate și în procesul educațional;
- Lecții interactive – învățarea centrată pe elev;
- Amplificarea timpului pentru explicații suplimentare asupra unui anumit subiect ș.a.

În baza unui *Studiu de evaluare inițială a utilizării TIC în învățământul profesional tehnic*, elaborat la 28.05.2019 [7] de către compania „Civitta”, în cadrul proiectului „Competențe digitale pentru angajarea în economia modernă”, implementat de către Centrul Educațional *Pro Didactica*, care prezintă

rezultatele studiului de evaluare inițială a gradului de dezvoltare și integrare a TIC în Instituțiile de Învățământ Profesional Tehnic din Republica Moldova, în vederea identificării principalelor provocări și probleme ale Centrelor de excelență, școlilor profesionale și ale colegiilor cu specializări în domeniul pedagogic, transport (auto) și IT.

În baza datelor raportului s-au depistat următoarele:

- practic toate cadrele didactice din ÎPT dețin cel puțin o adresă electronică (97,8%) și un cont personal în Rețele de Socializare (97,4%);
- practic toți profesorii dețin în proprietate cel puțin un calculator de tip desktop sau laptop (94,8%);
- doar 38,1% din cadrele didactice și 41,7% din elevi sunt totalmente de acord cu ipoteza că aplicarea instrumentelor TIC presupune creșterea obiectivității datorită excluderii factorului uman în procesul de evaluare;
- doar 26% dintre cadrele didactice folosesc aceste instrumente la mai mult de jumătate din orele de curs.

Asta nu înseamnă că doar învățământul profesional tehnic este important sau că nu contează decât „competențele” definite în mod tradițional.

Absolvenții domeniului de formare profesională mentenanța calculatoarelor pot activa în cadrul entităților publice sau private în departamentul serviciilor tehnice, administrator calculatoare, inspector în hardware și software al calculatoarelor, operator al sistemelor de calcul a proceselor de producție, operator la calculatoare, operator la rețele de calculatoare etc.

Programul de formare profesională la meseria „Operator Suport Tehnic Calculatoare”, are misiunea de a pregăti muncitori calificați pentru segmentele pieței muncii din domeniul TIC.

Competențele profesionale specifice:

- Asamblarea și depanarea calculatoarelor personale, dispozitivelor periferice și mobile.
- Întreținerea calculatoarelor personale, dispozitivelor periferice și mobile.
- Instalarea, depanarea și întreținerea rețelelor de calculatoare personale.
- Instalarea, configurarea și întreținerea produselor-program.
- Crearea unui mediu adecvat de munca și remedierea situațiilor de risc.

Pentru a desfășura activitățile corespunzătoare ocupației, operatorul pentru suportul tehnic al calculatoarelor comunică eficient cu utilizatorii și are o permanentă preocupare pentru perfecționarea propriilor performanțe.

Principalele funcții îndeplinite sunt următoarele:

- Asigurarea funcționării calculatorului, a rețelei de calculatoare;
- Asigurarea securității datelor și echipamentelor;
- Asistarea utilizatorilor;
- Întreținerea calculatorului și a echipamentelor;
- Instalarea, configurarea calculatorului / a rețelei de calculatoare;
- Asigurarea necesarului de componente și materiale consumabile.

Meseria *Operator pentru suportul tehnic al calculatoarelor* a evoluat pe parcursul a mai mulți ani, trecând prin diverse denumiri ale meseriei și predarea diferitor obiecte.

1. Operator la calculatoare.
2. Electrician montator tehnică de calcul.
3. Operator pentru suportul tehnic la calculatoare.
4. Operator introducere, prelucrare și validare date.

Curriculumul meseriei Operator pentru suportul tehnic al calculatoarelor a fost elaborat în 2015, de un grup de lucru, printre autorii căreia am fost și eu. La finalizarea procesului de instruire și educație, foștii elevi, actualii muncitori se angajează în câmpul muncii în economia națională, de asemenea și peste hotarele republicii.

La momentul actual se lucrează asupra procesului de modificare al planului-cadru cu scopul implementării modulelor moderne studiate în procesul parcurgerii cursului CISCO IT Essentials. Conform planului modificat elevii ar trebui să studieze:

1. Introducere în domeniul calculatoarelor personale.
2. Proceduri de laborator și folosirea instrumentelor.
3. Asamblarea calculatorului.
4. Prezentarea generală a întreținerii preventive.
5. Sisteme de operare.
6. Rețele.
7. Laptop-uri.
8. Dispozitive mobile.
9. Imprimante.
10. Securitate.
11. Profesionistul IT.
12. Depanare avansată.

Această racordare ar beneficia elevii absolvenți în posibilitatea de a obține în mod gratuit certificatul recunoscut pe plan internațional CISCO IT Essentials.

Perspectivile profesionale ale operatorilor sunt determinate de capacitatea acestora de a se adapta evoluției rapide a sistemelor de exploatare, de a asimila noile produse-program de uz general și de a răspunde exigentelor crescânde ale utilizatorilor.

Ultimele două decenii sunt marcate de contribuția importantă asupra modului în care este conceptualizată, utilizată și dezvoltată TIC în raport cu promovarea paradigmei *Free/Open Source Software* (FOSS). O aplicație *free* era caracterizată de libertatea acordată utilizatorilor săi de a o utiliza, copia, distribui, studia, modifica și îmbunătăți și nu de preț. S-a constatat faptul că, absolvenții instituțiilor de învățământ tind să aplice aceleași tehnologii cu care s-au întâlnit în timpul studiilor.

Produsele FOSS sunt create, în mare parte, în limba engleză, însă pot fi adaptate în orice limbă. Astfel, avantajele implementării FOSS în mediul educațional sunt:

1. Costuri minime;
2. Garanție, performanță, securitate;
3. Posibilitatea de dezvoltare pe termen lung;
4. Filosofie deschisă;

5. Adaptare în orice limbă;
6. Subminează pirateria software.

Printre cele mai frecvent utilizate platforme de *e-learning open source* pot fi menționate: *Moodle, Google, Claroline, Atutor, Logi Campus* ș.a.

Drept consecințe a acestor sondaje mă strădui să perfecționez și competențele digitale ale cadrelor didactice din instituția unde activez. Deținând certificat de formator de adulți în IT organizez cursuri privitor la implementarea metodelor interactive de predare-învățare-evaluare, așa ca: *Google Classroom, Google Forms, Google Drive, Youtube, Powtoon, Prezi, Moodle* ș.a.

Pilonii de bază ce contribuie la formarea unui specialist calificat:

- Învățământ centrat pe elev;
- Învățământ axat pe dezvoltarea competențelor;
- Noi tehnologii informaționale și de comunicație;
- Strategii didactice interactive.

În urma studierii cerințelor angajatorilor de pe piața muncii a absolvenților meseriei Operator pentru suportul tehnic al calculatoarelor am stabilit următoarele: competențele formate anterior în timpul studiilor nu sunt suficiente la momentul actual.

Pe parcursul predării on-line am utilizat platforme educaționale bazate pe Google (*cataloge electronice, evaluări, Classroom* ș.a.). La nivel instituțional este necesară aprovizionarea cu cel puțin un server performant și petrecerea orelor utilizând platforma educațională (de ex., Moodle).

Adoptarea platformei MOODLE integrează o instituție educațională într-o veritabilă comunitate internațională, având acces la experiența pedagogică și științifică a acesteia. Scopul principal al platformei într-o instituție de învățământ este de a oferi un cadru de interacțiune pentru profesori și elevi. Avantajul utilizării MOODLE este că, acest sistem oferă posibilitate elevilor de a face lucrurile în manieră proprie, de a-și forma propriul traseu de formare, adaptat la propriul stil de învățare – metodă care de cele mai multe ori conduce la perspicacitate și creativitate. Nivelul de interactivitate reprezintă indicatorul principal al calității unui curs electronic. Cele mai importante funcționalități ale platformei MOODLE sunt:

- ❖ Comunicare, colaborare;
- ❖ Managementul informației;
- ❖ Organizare;
- ❖ Resurse;
- ❖ Evaluare.

Utilizarea TIC în educație este dictată de noile cerințe ale societății și permit implicarea activă a elevilor în procesul didactic, diversifică metodele și formele de predare – învățare – evaluare, economisind atât timpul profesorului cât și al elevului.

O societate fără oameni competenți nu este altceva decât o mulțime de echipamente scumpe, care la scurt timp nu vor mai avea nici o valoare. Competitivitatea și viitorul unei societăți pot fi asigurate numai dacă se investește în oameni, deoarece resursele umane reprezintă una din cele mai importante

investiții ale unei societăți democratice. Pentru a atinge scopul comun al procesului instructiv-educativ propun următoarele:

- strategii didactice inovative, interactive etc. și metode didactice moderne centrate pe elev și orientate spre dezvoltarea gândirii critice, care vor contribui la sporirea capacității de înțelegere și creșterea nivelului de instruire/autoinstruire al elevilor, creând premise pentru sporirea gradului de motivare pentru învățare, eficientizând asimilarea continuă în mod independent al materialului;
- mijloace didactice digitale de ultima generație: tabla interactivă, sistemele digitale de testare interactivă interconectate eficient cu alte mijloace TIC (*Learning Management System-uri*, *Learning Content Management System-uri*, simulatoare, instrumente web etc.) care vor conduce la creșterea eficienței strategiilor didactice interactive și, în final, la obținerea unor rezultate deosebite, chiar și la nivel național;
- forme de organizare activ-participative a procesului educațional: prelegerea intensificată, lucrul în echipe, studiul individual gradat, forum, chat etc., care vor contribui la sporirea activismului instructiv-cognitiv al elevilor și la dezvoltarea competenței-cheie „a învăța să înveți” (*Learning to learn*);
- evaluări formative, sumative, autoevaluări și evaluări formativ interactive, realizate prin intermediul sistemelor digitale de testare interactivă, care vor permite de a interveni, imediat, cu ajustări asupra demersului didactic, în dependență de rezultate, contribuind substanțial la lichidarea lacunelor din spațiul cognitiv al elevilor și la definirea propriei traiectorii de învățare;
- eficientizarea activității cadrelor didactice din învățământul profesional în raport cu integrarea eficientă a instrumentelor TIC în activitatea educațională prin formarea continuă în acest domeniu, prin studierea materialelor publicate la acest compartiment și a experienței pedagogice a altor cadre didactice inovatoare;
- utilizarea instrumentelor de colaborare și comunicare (*drive*, *dropbox* ș.a.)
- utilizarea instrumentelor digitale multimedia în procesul predare-învățare-evaluare;
- elaborarea și implementarea conținutului digital;
- respectarea securității în mediul on-line.

Bibliografie:

1. Cartaleanu T., Cosovan O., Goraș-Postică V. et al. Formare de competențe prin strategii didactice interactive. Chișinău, Centrul Educațional PRO DIDACTICA, 2008.
2. Cisco Networking Academy. IT Essentials: PC Hardware and Software. IT Essentials Data Sheet/Cisco Systems, 2010.
3. Codul Educației al Republicii Moldova: Nr. 152 din 17.07.2014, cu modificările și completările ulterioare. In: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 2014, Nr. 319-324 (634).

4. Curriculum modular. Componenta de instruire profesională. Meseria: 742235 – „Operator pentru suportul tehnic al calculatoarelor”. Chișinău, 2015. [citat 01.08.2020]. Disponibil: <https://www.ipt.md/files/curriculum-operator-suport-tehnic.pdf>
5. Goraș-Postică V. Monitorizarea implementării curriculumului vocațional TIC din perspectiva fezabilității. In: Revista Didactica Pro..., revistă de teorie și practică educațională, 2015, Nr. 2 (90), pp. 38-42.
6. Hotărâre cu privire la aprobare a Strategiei de dezvoltare a învățământului vocațional/tehnic pe anii 2013-2020. Nr. 97 din 01.02.2013. In: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 15.02.2013, Nr. 31-35.
7. Studiu de evaluare inițială a utilizării TIC în învățământul profesional tehnic. Chișinău, Prodidactica, 2019. [citat 01.08.2020]. Disponibil: <http://prodidactica.md/wp-content/uploads/2019/06/TIC-in-VET.-FINAL-.pdf>
8. <http://ipt.md/files/curriculumoperator-suport-tehnic.pdf>
9. <http://lex.justice.md/index.php?action=view&view=doc&lang=1&id=372759>
10. https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eaceqf/files/leaflet_ro.pdf

TEMATICA DISCIPLINII SISTEME INFORMATICE ÎN UNITĂȚILE DE ALIMENTAȚIE PUBLICĂ PENTRU NIVELUL 4 ISCED

Aliona NAGOREANCAIA
profesoară,

Centrul de Excelență în Servicii și Prelucrarea Alimentelor

Abstract: *This article talks about the curriculum in the discipline of information systems in public catering units. The key competencies of future technologists are highlighted according to the national qualifications framework. A model of time distribution is proposed according to the proposed modules and the topic that can be studied.*

În cadrul formării competențelor profesionale ale viitorilor tehnologi în alimentație publică apare o disciplină specifică specialității care dezvoltă competențele atât profesionale cât și digitale disciplina dată poartă denumirea de Sisteme Informatică în Unitățile de Alimentație Publică. Ea face parte din componenta de formare a competențelor profesionale conform planului de învățământ aprobat de către Ministerul Educației și Ministerul Agriculturii și Industriei Alimentare al Republicii Moldova (2016) pentru specialitatea Tehnologia alimentației publice [3].

Disciplina Sisteme Informatică în unitățile de alimentație publică, permite viitorilor tehnologi să-și formeze deprinderi practice de exploatare a tehnicii digitale și a aplicațiilor care servesc la gestionarea documentației specifice calificării tehnolog în alimentația publică, cât și dezvoltarea competențelor digitale.

La momentul actual nu există un curriculum unic pentru disciplina dată, de aceea fiecare instituție își elaborează curriculum la nivel de instituție. Curriculum dat este elaborat de profesorul responsabil de disciplină și aprobat de consiliul științifico-metodic al școlii. Astfel, tematica studiată la disciplina dată diferă de la o instituție de învățământ la alta.

Spre exemplu curriculumul la disciplina Sisteme Informatice în unitățile de alimentație publică, din CESPĂ, este elaborat în concordanță cu planul cadru la specialitatea Tehnologia alimentației publice (2016), calificarea profesională (2016), ghidul practic de elaborare a curriculumului pentru învățământul profesional tehnic postsecundar și postsecundar nonterțiar (2016) [1].

În procesul de proiectare a Curriculumului la disciplina Sisteme informatice în unitățile de alimentație publică s-a ținut cont de:

- nivelul de posedare a competențelor digitale a elevilor înmatriculați în învățământul profesional-tehnic;
- atribuțiile și sarcinile de lucru a tehnologilor în unitățile de alimentație publică;
- calitățile, cunoștințele și capacitățile pe care trebuie să le posedate tehnologii în unitățile de alimentație publică;
- avantajele oferite de educația STEAM.
- Principalele funcții ale Curriculumului disciplinar la Sisteme informatice în unitățile de alimentație publică sunt:
- asigurarea coerenței dintre Sisteme informatice în unitățile de alimentație publică și celelalte discipline din planul cadru al specialității Tehnologia alimentației publice;
- organizarea și desfășurarea procesului de instruire, furnizând informațiile necesare pentru dezvoltarea competențelor generale, profesionale și specifice tehnologului în unitățile de alimentație publică.

Curriculumul se adresează cadrelor didactice, autorilor de manuale, evaluatorilor, metodicienilor, altor persoane interesate. Evident, principalul beneficiar al acestui document este elevul.

Curriculumul include următoarele componente: Preliminarii; Administrarea disciplinei; Repere conceptuale; Competențe specifice disciplinei; Unități de învățare, formate din unități de competențe, unități de conținut, activități și produse de învățare; Repere metodologice de predare-învățare-evaluare; Referințe bibliografice.

Obiectul de studiu al Sistemelor informatice în unitățile de alimentație publică ca știință interdisciplinară este gestionarea documentației specifice calificării tehnolog în unitățile de alimentație publică cu ajutorul echipamentelor digitale și a aplicațiilor specifice acestora.

Ca disciplină Sisteme Informatice în unitățile de alimentație publică asigură formarea deprinderilor practice de utilizare a sistemelor informatice contemporane în activitatea profesională a viitorilor tehnologi.

Valoarea formativă a disciplinei constă în:

- cunoașterea conceptelor de bază ale Sistemelor informatice în unitățile de alimentație publică, care includ elemente de structură generală,

proces de elaborare, modelare a sistemului informatic, precumși acumularea, păstrarea și prelucrarea informației cu ajutorul sistemului informatic;

- formarea deprinderilor practice de utilizare a mijloacelor digitale pentru gestionarea informației;
- formarea deprinderilor practice de comunicare folosind mijloacele digitale de transmitere și difuzare a informației.

Curriculumul la Sisteme Informatică în unitățile de alimentație publică propune un model de studiu integrat al acestei discipline. Acesta permite formarea la elevi a unei viziuni întregi despre Sistemele Informatică în unitățile de alimentație publică ca știință și asupra metodelor de implementare a conceptelor informatică pentru dezvoltarea perpetuă a societății contemporane. De asemenea, putem numi principiile specifice disciplinei Sisteme Informatică în unitățile de alimentație publică:

Abordarea integrată a disciplinei – structurarea unităților de învățare în asemenea mod ca elevii să dezvolte competențele de gestionare a sistemelor informatică.

Centrarea activității / demersului didactic pe elev – combinarea educației tradiționale cu cea STEAM în scopul dezvoltării independenței și spiritului de lucru în grup a elevilor în calitate de viitori tehnologi.

Asigurarea funcționalității sociale a procesului didactic – utilizarea sistemelor informatică contemporane în activitatea profesională a viitorilor tehnologi. Principiul dat este realizat prin diverse activități practice care permit elevilor formarea deprinderilor de lucru cu sistemele informaționale specifice calificării tehnolog.

Asigurarea legăturilor interdisciplinare – procesul de instruire se realizează în concordanță cu disciplinele de specialitate studiate, unde pot fi aplicate sistemele informatică în scopul minimizării timpului de prelucrare a documentației tehnologilor.

Orientări generale de predare-învățare a disciplinei Sisteme Informatică în unitățile de alimentație publică. Procesul de instruire se realizează în concordanță cu sistemului de competențe pentru tehnologi în alimentația publică.

Competențe generale ale specialității „Tehnologia produselor alimentației publice” (a) utilizarea cunoștințelor de bază pentru explicarea și interpretarea procedeele tehnologice de preparare a bucatelor culinare; (b) aplicarea de principii și metode de bază la procedee tehnologice de preparare a bucatelor culinare; (c) utilizarea adecvată de condiții, regimuri și metode tehnologice de preparare a bucatelor culinare; (d) elaborarea fișelor și schemelor tehnologice pentru preparate culinare de diversă complexitate, utilizând principii, procedee, tehnici și metode de bază consacrate în domeniu; (e) evaluarea și asigurarea procesului tehnologic de preparare a bucatelor culinare; (f) descrierea procedeele, tehnicilor și metodelor de bază necesare în tehnologia de preparare a bucatelor culinare; (g) utilizarea cunoștințelor de bază pentru explicarea și interpretarea procedeele, tehnicilor și metodelor de bază, necesare în procedeele de tratare culinară a materiei prime; (h) aplicarea de metode, condiții și

regimuri de bază necesare în tehnologia de preparare a bucatelor culinare; (i) utilizarea adecvată de criterii și metode clasice și contemporane în tehnologia de preparare a bucatelor culinare; (j) elaborarea fișelor și schemelor tehnologice utilizând principiile, conceptele și metode specifice procedeelor tehnologice de preparare a bucatelor culinare [2].

Competențele specifice disciplinei derivă din competențele-cheie/transversale raportate la Sisteme Informatice în unitățile de alimentație publică, acestea sunt vizate în cadrul celor nouă competențe specifice ale disciplinei, a unităților de competențe, a unităților de conținut, a activităților de învățare și a produselor școlare recomandate; competențelor profesionale generale și specifice: Cadrul Național al Calificărilor pe domenii de formare profesională precum și formarea de competențe de:

- utilizarea principalelor produse-program destinate prelucrărilor de date în unitățile de alimentație publică,
- utilizarea produselor-program destinate păstrării, transmiterii și prelucrării informațiilor digitale: datele numerice, documentelor text, documentelor grafice, secvențelor audio și video.

Competențele profesionale specifice fiind:

CS1: Structurarea și prezentarea informațiilor raportate la domeniul alimentației publice din surse variate;

CS2: Utilizarea sistemelor informatice de gestiune în activitatea de tehnolog în unitățile de alimentație publică;

CS3: Utilizarea Open Office pentru soluționarea situațiilor din activitatea profesională.

Luând în considerație faptul că, numărul total de ore este 90, dintre care 24 ore – prelegeri, 36 ore – laborator, 30 – lucru individual, am administrat modulele conform *Tabelului 1*.

Tabelul 1. Administrarea curriculumului disciplinar pe module

Nr.	Denumirea modului	Numărul de ore			
		Total	Contact direct		Lucrul individual
			Prelegeri	Laborator/ Seminar	
1.	Sisteme informatice în unitățile de alimentație publică	18	6	6	6
2.	Aplicațiile din pachetul Open Office	36	8	16	12
3.	Prezentarea documentației în format electronic	36	10	14	12
Total		90	24	36	30

Astfel, în cadrul acestor module au fost abordate următoarele tematici, după cum urmează.

- Modulul 1. Sisteme Informatice în unitățile de alimentație publică

Tabelul 2. Repartizarea orientativă a orelor pe unități de învățare

Nr. crt.	Unități de învățare	Numărul de ore			
		Total	Contact direct		Lucrul individual
			Prelegeri	Laborator/ Seminar	
1.	Sistemul informatic, parte componentă a sistemului informațional	6	2	2	2
2.	Ciclul de viață al sistemelor informatice	6	2	2	2
3.	Modalități de alegere a hardware-ului și software-ului	6	2	2	2
Total		18	6	6	6

- Modulul 2. Aplicațiile din pachetul *Open Office*

Tabelul 3. Repartizarea orientativă a orelor pe unități de învățare

Nr. crt.	Unități de învățare	Numărul de ore			
		Total	Contact direct		Lucrul individual
			Prelegeri	Laborator/ Seminar	
1.	<i>Writer</i> (editor de text)	8	2	4	2
2.	<i>Calc</i> (foaie de calcul)	10	2	6	2
3.	<i>Impress</i>	10	2	6	2
4.	<i>Base</i> (baze de date)	8	2	4	2
Total		36	8	16	12

- Modulul 3. Prezentarea documentației în format electronic

Tabel 4. Repartizarea orientativă a orelor pe unități de învățare

Nr. crt.	Unități de învățare	Numărul de ore			
		Total	Contact direct		Lucrul individual
			Prelegeri	Practică/ Seminar	
1.	Crearea și gestionarea documentației în <i>Writer</i>	8	2	4	2
2.	Crearea și gestionarea documentației în <i>Calc</i>	12	4	4	4
3.	Crearea și gestionarea documentației în <i>Impress</i>	8	2	4	2
4.	Crearea și gestionarea documentației în <i>Base</i>	8	2	2	4
Total		36	10	14	12

Ca rezultat al implementării curriculumului dat elevii au făcut cunoștință cu componentele pachetului *Open Office*, obținând deprinderi de organizare a

documentației specifice domeniului de activitate și au elaborat câte o pagină web pe care au plasat toate lucrările elaborate.

Bibliografie:

1. Ghid practic de elaborare a curriculumului pentru învățământul profesional tehnic postsecundar și postsecundar nonterțiar. Grupul de lucru: Gremalschi Anatol et al. Chișinău, S.n. (Tipogr. „Foxtrot”), 2016.
2. Ministerul Educației al Republicii Moldova. Calificarea profesională. Tehnolog alimentație publică. Chișinău, 2016.
3. Ministerul Educației și Ministerul Agriculturii și Industriei Alimentare al Republicii Moldova. Planul de învățământ, specialitatea Tehnologia alimentației publice. Chișinău, 2016.

CUPRINS

Lilia POGOLȘA.

PROFESIONALIZAREA PEDAGOGICĂ A CADRELOR DIDACTICE: UN PREZENT RECUPERABIL?	3
---	---

Capitolul I ÎNVĂȚAREA ȘCOLARĂ ÎN CONTEXTUL PROVOCĂRILOR SOCIETALE

Nina PETROVSCI.

CUNOAȘTEREA CA FUNCȚIE VITALĂ ÎN PROCESUL DE FORMARE/DEZVOLTARE A PERSONALITĂȚII.....	10
--	----

Sorin CRISTEA, Dragoș DINCULESCU.

ROLUL MATEMATICII ÎN DEZVOLTAREA TRADIȚIEI DIDACTICE FRANCEZE.....	17
--	----

Petru JELESCU, Dumitru JELESCU.

EDUCAȚIA DIGITALĂ: O PARADIGMĂ NOUĂ A EDUCAȚIEI LA VÂRSTELE ANTEPREȘCOLARĂ, PREȘCOLARĂ MICĂ ȘI PREȘCOLARĂ MEDIE	23
--	----

Ion ARSENE, Eduard COROPCEANU.

UTILIZAREA CALCULELOR TEORETICE ÎN STUDIUL PROCESULUI DE CONDENSARE A 4-PIRIDINALDEHIDEI CU CARBOHIDRAZINA ÎN CURSUL DE CHIMIE ORGANICĂ.....	29
--	----

Ludmila FRANȚUZAN.

PERSPECTIVE DE RECONFIGURARE A PROCESULUI DE ÎNVĂȚARE LA DISCIPLINELE ARIEI CURRICULARE MATEMATICĂ ȘI ȘTIINȚE.....	34
---	----

Marian STAȘ, Iunona STAȘ.

INTEGRITATE. COMPETENȚĂ. LEADERSHIP. TREI TESTE DURE PENTRU EDUCAȚIE, ÎN CONTEXT COVID-19	43
--	----

Marina MORARI.

OPERA DE ARTĂ ȘI ACTIVITATEA ARTISTICĂ: REMANIERI CONCEPTUALE CU DESCHIDERI SPRE EDUCAȚIE	49
--	----

Maria HADÎRCĂ.

PROVOCĂRILE SOCIETALE, NOILE TENDINȚE ÎN EDUCAȚIE ȘI IMPACTUL LOR ASUPRA ÎNVĂȚĂRII	58
---	----

Rodica SOLOVEI, Natalia BUGAN.

VALENȚE ALE ÎNVĂȚĂRII PRIN ACTIVITĂȚI ÎN BENEFICIUL COMUNITĂȚII.....	64
--	----

Мария ВОЛКОВСКАЯ.

ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ	73
---	----

Viorel BOCANCEA. ANALIZA PROCESULUI DE ÎNVĂȚARE DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL GENERAL DIN PERSPECTIVA PROVOCĂRILOR SOCIETALE (DISCIPLINELE <i>FIZICĂ</i> , <i>CHIMIE, BIOLOGIE, GEOGRAFIE</i>)	76
Ina GRIGOR. MOTIVAȚIA – FACTOR-CHEIE AL ÎNVĂȚĂRII ȘCOLARE EFICIENTE	79
Ionela HÎNCU. IMPACTUL EVALUĂRII ÎN PROCESUL EDUCAȚIONAL DIN FRANȚA	95
Cristina STRAISTARI-LUNGU. ÎNVĂȚAREA LIMBILOR STRĂINE ÎN CONTEXTUL PROVOCĂRILOR SOCIETALE	97
Monica Maria MIHĂILĂ. PREDAREA CA ACT DECIZIONAL ÎN CADRUL PROCESULUI DIDACTIC.....	103
Crina-Ramona ANTIP. METODE DE „SPARGEREA A GHEȚII” ÎN INSTRUIREA INTERACTIVĂ <i>FACE TO FACE SAU ONLINE</i>	113
Ion ACHIRI. PRINCIPII ALE ÎNVĂȚĂRII EFICIENTE	121
Bogdan N. NICOLESCU, Tudor C. PETRESCU. DESPRE REFORMA ÎNVĂȚĂMÂNTULUI DE MATEMATICĂ.....	125
Viorel BOCANCEA. EXPERIENȚE NAȚIONALE ȘI INTERNAȚIONALE DE ÎNVĂȚARE EFICIENTĂ LA DISCIPLINA <i>FIZICĂ</i>	131
Ludmila FRANȚUZAN, Elena JECHIU. APLICAREA ÎNVĂȚĂRII PRIN COOPERARE LA LECȚIILE DE GEOGRAFIE.....	133
Светлана СКВОРЦОВА, Татьяна БРИЦКАН. ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ К СОЗДАНИЮ ВИРТУАЛЬНЫХ КЛАССОВ И ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ЭЛЕКТРОННЫХ ЖУРНАЛОВ.....	139
Simion CRENGUȚA. EDUCAȚIA ȘI PROVOCĂRILE SOCIETALE	145
Bogdan N. NICOLESCU, Mariana-Denisa ZAHIU. UNELE CONSIDERAȚII DESPRE DIDACTICA MATEMATICII	149
Victoria STRATAN. CONVERSAȚIA ÎN CONTEXTUL EVALUĂRII COMPETENȚELOR ȘCOLARE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR.....	155
Natalia MELNIC. UN POSIBIL TRASEU DE MENȚINERE A CONTROLULUI UTILIZĂRII TIMPULUI ÎN INSTITUȚIA DE ÎNVĂȚĂMÂNT	161
Veronica CLICHICI. MODELE DE ABORDARE INTEGRATĂ A CURRICULUMULUI ÎN EDUCAȚIA TIMPURIE ȘI ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR	166

Nelea GLOBU.

CONSILIEREA ELEVILOR ÎN CADRUL DISCIPLINEI
DEZVOLTARE PERSONALĂ..... 171

Tatiana MÎRZENCO.

PROBA ORALĂ – METODĂ DE EVALUARE A PERFORMANȚELOR ȘCOLARE..... 176

Capitolul II
ASIGURAREA PSIHOLOGICĂ A ACTIVITĂȚII
SISTEMULUI DE ÎNVĂȚĂMÂNT GENERAL

Nicolae BUCUN, Oxana PALADI.

PRIORITĂȚI ÎN CERCETAREA ACTIVITĂȚII PSIHOLOGICE ÎN SISTEMUL
DE ÎNVĂȚĂMÂNT GENERAL 182

Angela POTÂNG.

SCURT ISTORIC PRIVIND ASISTENȚA PSIHOLOGICĂ ÎN SISTEMUL
DE ÎNVĂȚĂMÂNT DIN CANADA.....

Virginia RUSNAC, Tatiana LUNGU.

ASISTENȚA PSIHOLOGICĂ A COPIILOR DIN GRUPUL DE RISC
DIN INSTITUȚIILE DE ÎNVĂȚĂMÂNT GENERAL.....

Aurelia GLAVAN.

SEMNIFICAȚII ALE CONCEPTULUI DE *RESURSE PERSONALE*
ÎN REABILITAREA PERSOANELOR POST ACCIDENT VASCULAR CEREBRAL.....

Oxana PALADI.

ADAPTAREA PSIHOSOCIALĂ A ADOLESCENȚILOR ÎN FUNCȚIE DE CRITERIUL
DE GEN.....

Ana TARNOVSCHI.

ORIENTĂRI TEORETICO-EMPIRICE ÎN STUDIUL ATENȚIEI.....

Nicolae BUCUN, Aurelia GLAVAN.

NIVELUL OPTIMISMULUI ÎN CONTEXTUL POTENȚIALULUI PERSONAL
AL PACIENȚILOR CU ACCIDENT VASCULAR CEREBRAL.....

Natalia COJOCARU.

POLITICI ȘI PROVOCĂRI ACTUALE PRIVIND ACTIVITATEA PSIHOLOGULUI
ȘCOLAR (*experiențe slovace*).....

Angela CUCER.

CONTRIBUȚII PSIHOPEDAGOGICE LA PREVENIREA COMPORTAMENTULUI
ANTISOCIAL.....

Maria GEORGESCU.

PROBLEME DE INTEGRARE A COPIILOR CU CERINȚE
EDUCATIVE SPECIALE.....

Emilia FURDUI.

EXPERIENȚA ORGANIZĂRII SERVICIULUI PSIHOLOGIC ÎN SISTEMUL
EDUCAȚIONAL DIN ITALIA.....

Angela CUCER, Gabriela LEUȚANU.

EDUCAȚIA, FACTOR PRINCIPAL AL DEVOLTĂRII PSIHICE UMANE.....

Mariana CUCONAȘU.

ASIGURAREA ACTIVITĂȚII PSIHOLOGICE ÎN SISTEMUL EDUCAȚIONAL
DIN JAPONIA.....

Elena PUZUR.

ADAPTAREA PSIHOSOCIALĂ ȘI PARTICULARITĂȚILE
DE PERSONALITATE

Cristina DOLINSCHI.

BARIERE DE COMUNICARE ÎN RELAȚIA PĂRINTE–PREADOLESCENT

Elena IGNAT.

ROLUL IMAGINII DE SINE ÎN DEZVOLTAREA COMPETENȚEI
DE A ÎNVĂȚA SĂ ÎNVEȚI.....

Tatiana ROȘCA.

IMPACTUL INFLUENȚELOR SOCIALE ASUPRA MOTIVAȚIEI ȘCOLARE
ÎN CAZUL ADOLESCENȚILOR IMIGRANȚI DIN ITALIA.....

Mariana BATOG.

DIRECTIVE, ATRIBUȚII ȘI DIFICULTĂȚI ALE SERVICIULUI PSIHOLGIC
ȘCOLAR DIN OLANDA.....

Traian HOIDRAG.

PARTICULARITĂȚILE TERAPIEI DE GRUP CU ADOLESCENȚII
CONSUMATORI DE DROGURI.....

Ludmila COJOCARU.

ASIGURAREA PSIHOLGICĂ A ACTIVITĂȚII SISTEMULUI
DE ÎNVĂȚĂMÂNT GENERAL

Capitolul III **EDUCAȚIA NONFORMALĂ:** **EXPERIENȚE NAȚIONALE ȘI INTERNAȚIONALE**

Nicolae BUCUN, Octavian VASILACHI.

CADRUL DE REFERINȚĂ AL EDUCAȚIEI NONFORMALE

Vasile ANDRIEȘ.

EVOLUȚIA FENOMENULUI EDUCAȚIEI *NONFORMALE* ȘI *INFORMALE*:
ASPECTE TEORETICO-APLICATIVE

Veronica CLICHICI.

DEZVOLTAREA CADRULUI METODOLOGIC AL EDUCAȚIEI NONFORMALE
ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL GENERAL

Lilia CEBANU.

VALOAREA MARKETINGULUI EDUCAȚIONAL ÎN INSTITUȚIILE
PRESTATOARE DE SERVICII EDUCAȚIONALE.....

- Daniel Sorin DUȚĂ.**
EDUCAȚIA ÎNTR-O SOCIETATE DEZECHILIBRATĂ DE PANDEMIE.....
- Daniela COTOVIȚAIA.**
ÎNVĂȚĂMÂNTUL ARTISTIC EXTRAȘCOLAR – REALITATE, DIVERSITATE
ȘI PERSPECTIVE DE DEZVOLTARE.....
- Octavian VASILACHI.**
EDUCAȚIA NONFORMALĂ – METODEDE ȘI ACTIVITĂȚI
- Vasile ANDRIEȘ.**
PARTICULARITĂȚILE EDUCAȚIEI NONFORMALE A ELEVILOR
ȘI TINERILOR
- Silvia ȘPAC.**
EDUCAȚIA ÎN CONTEXTUL PROVOCĂRILOR GLOBALE.....
- Mihaela MIHAI.**
EDUCAȚIA NONFORMALĂ ÎN CONTEXT NAȚIONAL ȘI INTERNAȚIONAL
- Vasile ȚÎNȚARI, Antonina PÎRLOG.**
EDUCAȚIA NONFORMALĂ – O ALTFEL DE EDUCAȚIE.....
- Patricia-Maria GEORGESCU.**
ASPECTE METODOLOGICE ALE ORGANIZĂRII SOCIALE A ÎNVĂȚĂRII
- Antonina ZAVADOVSCHI, Valentina MÎSLIȚCHI.**
INSTITUȚIA DE ÎNVĂȚĂMÂNT PREȘCOLAR ȘI FAMILIA – PARTENERI EGALI
ÎN PREGĂTIREA EFICIENTĂ A COPIILOR PENTRU ȘCOALĂ.....
- Наталья МЕЛЬНИК.**
РАБОТА В КЛАССЕ АНСАМБЛЯ С УЧЕНИКАМИ МЛАДШИХ КЛАССОВ
- Iulia MÎNDRESCU.**
EDUCAȚIA INTERCULTURALĂ ȘI FORMAREA COMPETENȚEI
INTERCULTURALE
- Olga LOTCĂ.**
REPERE PSIHOPEdagogICE ALE COMUNICĂRII ȘI NEGOCIERII
ÎN DOMENIUL EDUCAȚIONAL

Capitolul IV

FORMAREA PROFESIONALĂ ÎNȚIALĂ ȘI CONTINUĂ A CADRELOR DIDACTICE: PROVOCĂRI SOCIALE ȘI PREMISE EDUCAȚIONALE

- Vasile COJOCARU.**
FORMAREA ÎNȚIALĂ A CADRELOR DIDACTICE DIN PERSPECTIVA
PROFESIONALIZĂRII CARIEREI DIDACTICE
- Nelu VICOL.**
UN ÎNCÎPIT AL PROFESIONALIZĂRII PEDAGOGICE:
PROFESORUL *MENTALESE*

Aliona AFANAS.

TEORII ȘI MODELE PEDAGOGICE DE FORMARE PROFESIONALĂ CONTINUĂ
A CADRELOR DIDACTICE.....

Valentina COJOCARU.

CALITATEA FORMĂRII INIȚIALE UNIVERSITARE ÎN OPINIA CADRELOR
DIDACTICE DEBUTANTE

Aliona PANIȘ.

VALENTE ALE PERSONALITĂȚII ETICE A PEDAGOGULUI
ÎN INSTITUȚIA EDUCAȚIEI.....

Lilia CEBANU.

EFICIENȚA ACTIVITĂȚII MANAGERIALE ÎN FORMAREA PROFESIONALĂ
CONTINUĂ A CADRELOR DIDACTICE

Violeta VRABII.

PREMISE ȘI PROVOCĂRI SOCIALE ÎN PROFESIONALIZAREA CADRELOR
DIDACTICE

Ștefania ISAC.

IDEALUL PEDAGOGIC ÎN CONTEXTUL PROVOCĂRILOR SOCIALE.....

Aliona AFANAS.

DOMENII DE COMPETENȚE ALE CADRULUI DIDACTIC

Ana VIVDICI (ȚÎBULEAC).

A ÎNVĂȚA SĂ ÎNVEȚI PENTRU O SOCIETATE A CUNOAȘTERII

Natalia MORARI.

STRATEGIA DIDACTICĂ BAZATĂ PE CERCETARE.....

Natalia ROTARI.

FORMAREA PROFESIONALĂ A CADRELOR DIDACTICE ÎN CONTEXTUL
PROVOCĂRILOR SOCIALE (DOMENIUL ȘTIINȚE ALE NATURII)

Capitolul V
RELEVANȚA ÎNVĂȚĂMÂNTULUI PROFESIONAL TEHNIC
ÎN CONTEXTUL PROVOCĂRILOR SOCIALE

Eugenia BERLINSCHI.

ACTIVITATEA METODICĂ ÎN INSTITUȚIILE DE ÎNVĂȚĂMÂNT
PROFESIONAL TEHNIC.....

Iulii ȚURCANU, Violeta ȚURCANU.

FORMAREA COMPETENȚELOR DIGITALE ALE ELEVILOR MESERIEI
OPERATOR PENTRU SUPTUL TEHNIC AL CALCULATOARELOR

Aliona NAGOREANSCAIA.

TEMATICA DISCIPLINII SISTEME INFORMATICE ÎN UNITĂȚILE
DE ALIMENTAȚIE PUBLICĂ PENTRU NIVELUL 4 ISCED

AUTORII NOȘTRI

- ACHIRI Ion** *doctor în științe fizico-matematice, conferențiar universitar, Institutul de Științe ale Educației*
- AFANAS Aliona** *doctor în pedagogie, conferențiar universitar, Institutul de Științe ale Educației*
- ANDRIEȘ Vasile** *doctor în științe politice, cercetător științific superior, Institutul de Științe ale Educației*
- ANTIP Crina-Ramona** *profesoară, Școala Gimnazială „Nicolae Bălcescu”, loc. Nicolae Bălcescu, jud. Bacău, România / doctorandă, Școala Doctorală Universitatea de Stat din Tiraspol, Institutul de Științe ale Educației*
- ARSENE Ion** *doctor în chimie, conferențiar universitar, Universitatea de Stat din Tiraspol*
- BATOG Mariana** *cercetător științific, Institutul de Științe ale Educației doctorandă, Universitatea Liberă Internațională din Moldova*
- BERLINSCHI Eugenia** *metodist principal, Centrul Republican de Dezvoltare a Învățământului Profesional, Institutul de Științe ale Educației*
- BOCANCEA Viorel** *doctor în pedagogie, conferențiar universitar, Universitatea de Stat din Tiraspol*
- BUCUN Nicolae** *doctor habilitat în psihologie, profesor universitar, Institutul de Științe ale Educației*
- BUGAN Natalia** *director, grad managerial superior, Liceu Teoretic „George Călinescu”, mun. Chișinău*
- BRIȚKAIA Tatiana** *doctorandă, Catedra Общя педагогика, дошкольное, начальное и специальное образование, Universitatea Umanitară de Stat, Ismail, Ucraina*
- CEBANU Lilia** *doctor în pedagogie, cercetător științific coordonator, Institutul de Științe ale Educației*
- CLICHICI Veronica** *doctor în științe pedagogice, cercetător științific superior, Institutul de Științe ale Educației*
- COJOCARU Ludmila** *educator, grad didactic II, Master în Științe ale Educației, Instituția de Educație Timpurie, s. Sagaidac, r-nul Cimișlia*
- COJOCARU Natalia** *doctor, conferențiar universitar, Universitatea de Stat din Moldova*
- COJOCARU Valentina** *doctor în pedagogie, conferențiar universitar, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”*
- COJOCARU Vasile** *doctor habilitat în pedagogie, profesor universitar, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”*

- COROPCEANU Eduard** *doctor în chimie, profesor universitar interimar, Universitatea de Stat din Tiraspol*
- COTOVIȚCAIA Daniela** *doctorandă, Școala Doctorală Universitatea de Stat din Tiraspol, Institutul de Științe ale Educației / specialist principal, Agenția Națională pentru Curriculum și Evaluare*
- CUCER Angela** *doctor în psihologie, conferențiar cercetător, Institutul de Științe ale Educației*
- CUCONAȘU Mariana** *cercetător științific stagiar, Institutul de Științe ale Educației*
- CRENGUȚA Simion** *cercetător științific, Institutul de Științe ale Educației*
- CRISTEA Sorin** *doctor, profesor universitar, Universitatea din București, România*
- DINCULESCU Dragoș** *doctorand, profesor, Școala Gimnazială „Mircea cel Bătrân”, Pitești, România*
- DOLINSCHI Cristina** *asistent universitar, Universitatea de Stat din Moldova*
- DUȚĂ Daniel Sorin** *lector universitar, Universitatea Adventus, com. Cernica, Jud. Ilfov, România*
- FRANȚUZAN Ludmila** *doctor în pedagogie, conferențiar cercetător, Institutul de Științe ale Educației*
- FURDUI Emilia** *cercetător științific, Institutul de Științe ale Educației*
- GRIGOR Ina** *doctor în pedagogice, cercetător științific superior, Institutul de Științe ale Educației*
- GLOBU Nelea** *doctor în pedagogie, lector universitar, Institutul de Științe ale Educației*
- GLAVAN Aurelia** *doctor în psihologie, conferențiar universitar, Universitatea de Stat din Tiraspol*
- GEORGESCU Maria** *profesor, grad didactic I, Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională Vâlcea, județul Vâlcea, România / doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”*
- GEORGESCU Patricia-Maria** *profesor, grad didactic definitiv, Palatul Copiilor Municipiul Râmnicu Vâlcea, județul Vâlcea, România / doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”*
- HADÎRCĂ Maria** *doctor în pedagogie, conferențiar cercetător, Institutul de Științe ale Educației*
- HÎNCU Ionela** *doctor în științe ale educației, cercetător științific, Universitatea de Stat din Tiraspol*
- HOIDRAG Traian** *psiholog, Agenția Națională Antidrog, România / doctorand, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”*

- IGNAT Elena** *doctorandă,*
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”
- ISAC ȘTEFANIA** *doctor în pedagogie, conferențiar universitar,*
Institutul de Științe ale Educației
- JECHIU Elena** *asistent universitar,*
Universitatea de Stat din Tiraspol
- JELESCU Dumitru** *master în drept, doctorand,*
Universitatea Liberă Internațională din Moldova
- JELESCU Petru** *doctor habilitat în psihologie, profesor universitar,*
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”
- LEUȚANU Gabriela** *doctorandă,*
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”
- LOTCĂ Olga** *manager,*
Instituția de Educație Timpurie nr. 2 „Scufița Roșie”,
s. Cigârleni, r. Ialoveni
- LUNGU Tatiana** *psiholog, grad didactic superior,*
Centrul Republican de Asistență Psihopedagogică
- MELNIC Natalia** *doctor în științe pedagogice, lector universitar,*
Institutul de Științe ale Educației
- MELINIC Natalia** *profesoară de vioară, grad didactic I,*
Școala de Arte „Teodor Negară”, or. Ocnița
- MIHAI Mihaela** *profesoară, grad didactic I,*
Școala Profesională Lespezi, Jud. Iași, Romania
- MIHĂILĂ Monica Maria** *profesoară, Școala Gimnazială „Nicolae Bălcescu”, Bacău,*
România / *doctorandă,*
Școala Doctorală Universitatea de Stat din Tiraspol,
Institutul de Științe ale Educației
- MÎNDRESCU Iulia** *director adjunct,*
Școala de Arte „A. Stârcea”, mun. Chișinău /
doctorandă,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”
- MÎRZENCO Tatiana** *învățătoare, grad didactic I,*
Școala Primară-Grădiniță „Abeceluș” / *doctorandă,*
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”
- MÎSLIȚCHI Valentina** *doctor în pedagogie, conferențiar universitar,*
Universitatea de Stat din Tiraspol
- MORARI Marina** *doctor în pedagogie, conferențiar universitar,*
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți
- MORARI Natalia** *doctorandă,*
Școala Doctorală Universitatea de Stat din Tiraspol,
Institutul de Științe ale Educației
- NAGOREANSCAIA Aliona** *profesoară, grad didactic II,*
Centrul de Excelență în Servicii și Prelucrarea Alimentelor
- NICOLESCU Bogdan N.** *doctor, conferențiar universitar,*
Universitatea din Pitești, Facultatea de Științe
ale Educației, România
-

- PALADI Oxana** *doctor în psihologie, conferențiar universitar,*
Institutul de Științe ale Educației
- PANIȘ Aliona** *doctor în pedagogice, conferențiar universitar,*
Institutul de Științe ale Educației
- PETRESCU Tudor C.** *doctor, conferențiar universitar,*
Universitatea din Pitești, Facultatea de Științe ale Educației, România
- PETROVSCHI Nina** *doctor habilitat în pedagogice, conferențiar universitar,*
Institutul de Științe ale Educației
- PÎRLOG Antonina** *profesoară,*
Liceul de Limbi Moderne și IT „Socrate”, mun. Chișinău
- POGOLȘA Lilia** *doctor habilitat în pedagogie, profesor universitar,*
Institutul de Științe ale Educației
- POTÂNG Angela** *doctor în psihologie, conferențiar universitar,*
Universitatea de Stat din Moldova
- PUZUR Elena** *doctor în psihologie, lector universitar,*
Institutul de Științe ale Educației
- ROȘCA Tatiana** *doctorandă,*
Universitatea Liberă Internațională din Moldova
- ROTARI Natalia** *doctorandă,*
Universitatea de Stat din Tiraspol
- RUSNAC Virginia** *doctor în psihologie, grad didactic superior,*
Centrul Republican de Asistență Psihopedagogică
- SKVORȚOVA Svetlana** *doctor habilitat în științe pedagogice, profesor universitar,*
șeful catedrei *Математика и методика ее обучения*,
Universitatea de Stat „Южноукраинский национальный педагогический университет им. К.Д. Ушинского”, membru-corespondent al ANȘP, Ucraina
- SOLOVEI Rodica** *doctor în istorie, conferențiar universitar,*
Institutul de Științe ale Educației
- STAȘ Iunona** *profesoară,*
MPP, C.N.I. „Tudor Vianu” București, România
- STAȘ Marian** *doctor inginer,*
MPA, București, România
- STRAISTARI-LUNGU Cristina** *cercetător științific,*
Institutul de Științe ale Educației
- STRATAN Victoria** *doctor în științele educației, cercetător științific,*
Universitatea de Stat din Tiraspol
- ȘPAC Silvia** *doctor în pedagogie, lector universitar,*
Institutul de Științe ale Educației
- TARNOVSCHI Ana** *doctor în psihologie, lector universitar,*
Universitatea de Stat din Moldova
- ȚÎNȚARI Vasile** *metodist principal,*
Centrul Republican de Dezvoltare a Învățământului Profesional, Institutul de Științe ale Educației

- ȚURCANU Iulii** *maistru-instructor, profesor discipline specialitate TIC, grad didactic I, Școala Profesională Nr. 6, mun. Chișinău*
- ȚURCANU Violeta** *master în Management educațional, maistru-instructor, profesor discipline specialitate TIC, grad didactic I, Școala Profesională Nr. 6, mun. Chișinău*
- VASILACHI Octavian** *cercetător științific stagiar, șef Centrul Republican de Dezvoltare a Învățământului Profesional, Institutul de Științe ale Educației*
- VICOL Nelu** *doctor în filologie, conferențiar universitar, Institutul de Științe ale Educației*
- VIVDICI (ȚÎBULEAC) Ana** *master în științele educației, doctorandă, Școala Doctorală Universitatea de Stat din Tiraspol, Institutul de Științe ale Educației*
- VOLKOVSKAIA Maria** *doctor în pedagogie, conferențiar universitar, Institutul de Științe ale Educației*
- VRABII Violeta** *doctor în psihologie, lector universitar, Institutul de Științe ale Educației*
- ZAHIU Mariana-Denisa** *doctorandă, profesoară, Școala Gimnazială nr. 311, București, România*
- ZAVADOVSKI Antonina** *master în Științe ale Educației, educatoare, grad didactic II, programul Managementul educației preșcolare, Instituția de Educație Timpurie, nr. 8 „Albinuța”, mun. Chișinău*

REDACTORI:

- Stela LUCA
- Maria VOLCOVSCAIA
- Oxana UZUN-NEGRESCU

Redactor tehnic:

- Maria BONDARI

Descrierea CIP a Camerei Naționale a Cărții

„Educația: factor primordial în dezvoltarea societății”, conferință științifică internațională (2020; Chișinău). Educația: factor primordial în dezvoltarea societății: Materialele conferinței științifice internaționale, 9 octombrie 2020, Chișinău/ coordonatori științifici: Lilia Pogolșa [et al.]; colegiul redacțional: Oxana Paladi [et al.]. – [Chișinău]: Institutul de Științe ale Educației, 2020 (Tipogr. „Print-Caro”). – 504 p.: fig. color, tab.

Antetit.: Min. Educației, Culturii și Cercet. al Rep. Moldova, Inst. de Științe ale Educației. – Texte : lb. rom., rusă. – Rez.: lb. engl. – Referințe bibliogr. la sfârșitul art. – 100 ex.

ISBN 978-9975-48-178-6.

37.0(082)=135.1=161.1

E 19
