

Universitatea Pedagogică de
Stat "Ion Creangă"



Catedra Pedagogie Preșcolară,
Educație Fizică și Dans



"CALITATE ÎN EDUCAȚIE – IMPERATIV AL SOCIETĂȚII CONTEMPORANE"

**CONFERINȚA ȘTIINȚIFICĂ NAȚIONALĂ
CU PARTICIPARE INTERNAȚIONALĂ
4 - 5 decembrie 2020**

VOLUMUL II



Chișinău, 2020

MINISTERUL EDUCAȚIEI, CULTURII ȘI CERCETĂRII AL REPUBLICII
MOLDOVA
UNIVERSITATEA PEDAGOGICĂ DE STAT "ION CREANGĂ", CHIȘINĂU
FACULTATEA ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI ȘI INFORMATICĂ
CATEDRA PEDAGOGIE PREȘCOLARĂ, EDUCAȚIE FIZICĂ ȘI DANS

**Calitate în educație - imperativ al societății
contemporane**

***MATERIALELE CONFERINȚEI ȘTIINȚIFICE NAȚIONALE CU
PARTICIPARE INTERNAȚIONALĂ
4 - 5 decembrie 2020***

VOLUMUL II

Chișinău, 2020

COMITETUL ȘTIINȚIFIC

Gînju Stela,	dr., conf. univ., Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă"
Crudu Valentin	dr. în pedagogie, șeful Direcției Învățământ General, MECC RM
Petrov Elena	doctor, conf. univ., vicepreședinte ANACEC
Ursu Ludmila	dr., profesor universitar, Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă"
Barbăneagră Alexandra	doctor, conf. univ., Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă"
Sadovei Larisa	dr., conf. univ., Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă"
Ciorbă Constantin	dr. hab., profesor universitar, Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă"
Jelescu Petru,	dr. hab., profesor universitar, Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă"
Cebanu Lilia	dr. în pedagogie, cercetător științific coordonator, Institutul de Științe ale Educației, Chișinău, RM
Chirimbu Sebastian	dr., conf. univ., Universitatea "Spiru Haret", București, România
Dumitru-Tabacaru Cristina	doctor, departamentul Educațional Științific al Universității din Pitești, România
Herlo Julien Narcis	dr., Universitatea "Aurel Vlaicu" din Arad, România
Florescu Daniela Mihaela	dr., Facultatea de Psihologie și Științele Educației, Universitatea Transilvania Brașov, România
Govornean Lilia	Metodist, Institutul postuniversitar de perfecționare a cadrelor didactice din regiunea Cernăuți; inspector școlar, președinta Asociației Cadrelor Didactice de Etnie Română, Ucraina
Ковальчук Владиславовна	Инна кандидат педагогических наук, доцент, Черновицкий национальный университет имени Юрия Федьковича, г. Черновцы, Украина
Небесная Владимировна	Виктория канд. биол. наук, доцент, Донецкая академия управления и государственной службы, г. Донецк
Ionescu Ileana Constanța	inspector școlar pentru Învățământul Preprimar, <i>Inspectoratul Școlar</i> al Municipiului București, România
Cojocari Lidia	dr., conf. univ., Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă"
Haheu-Munteanu Efrosinia	dr., conf. univ., Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă"
Ohrimenco (Boțan) Aliona	dr., conf. univ. inter., Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă"

COMITETUL ORGANIZATORIC

Cojocari Lidia	dr. conf. univ., Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă"
Gînju Stela	dr., conf. univ., Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă"
Belous Victoria	directorul Centrului Național de Inovații Digitale în Educație "Clasa Viitorului"
Ciobanu Valentina	dr., conf. univ., Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă"
Ohrimenco Aliona	dr., conf. univ. inter., Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă"
Haheu-Munteanu Efrosinia	dr. conf. univ., Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă"
Carabet Natalia	dr. conf. univ., Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă"
Mocanu Liuba	dr., conf. univ., Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă"
Pavlenco Mihaela	dr., lector univ., Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă"
Cibric Iurie	lector, Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă"
Dumitru-Tabacaru Cristina	doctor, departamentul Educațional Științific al Universității din Pitești, România
Кривец Ирина Григорьевна	старший преподаватель, Донецкая академия управления и государственной службы, г. Донецк
Alungulesei Cristina Elena	profesor șc., IJȘ Piatra Neamț, România
Cecan Roman	șef secție Tehnologii Informaționale UPSC, inginer principal, Centrul Național de Inovații Digitale în Educație "Clasa Viitorului"
Benzari Mihai	inginer principal, Secția Tehnologii Informaționale UPSC, Centrul Național de Inovații Digitale în Educație "Clasa Viitorului"

Materialele sunt reproduse după manuscrisele autorilor

**Responsabilitatea pentru conținutul publicațiilor revine în exclusivitate
autorilor**

"Calitate în educație - imperativ al societății contemporane", conferință științifică națională cu participare internațională (2020 ; Chișinău). Calitate în educație - imperativ al societății contemporane : Materialele Conferinței Științifice Naționale cu Participare Internațională, 4-5 decembrie, 2020 : [în vol.] / comitetul științific: Gînju Stela [et al.] ; comitetul organizatoric: Cojocari Lidia [et al.]. – Chișinău : UPS "Ion Creangă", 2020 – . – ISBN 978-9975-46-482-6.

Vol. 2. – 2020. – 538 p. : fig., tab. – Antetit.: Min. Educației, Culturii și Cercet. al Rep. Moldova, Univ. Ped. de Stat "Ion Creangă", Chișinău, Fac. Științe ale Educației și Informatică, Catedra Ped. Preșcolară, Educație Fizică și Dans. – Texte : lb. rom., engl., germ., alte lb. străine. – Rez.: lb. rom., engl. – Referințe bibliogr. la sfârșitul art. – 100 ex. –

ISBN 978-9975-46-484-0.

37(082)=00

C 14

CUPRINS

PETROVSCHI Nina ASPECTE METODICE ALE ÎNVĂȚĂRII PRAGMATICE	11
URSU Ludmila CONSTRUIREA COMUNITĂȚILOR EDUCAȚIONALE ȘCOLARE ÎN CONDIȚIILE ÎNVĂȚĂRII MIXTE	20
SARANCIUC-GORDEA Liliana VALORIFICAREA TIPURILOR DE INTERACȚIUNI EDUCAȚIONALE LA DISCIPLINA ”DEZVOLTARE PERSONALĂ” ÎN CLASELE PRIMARE	25
CIOBANU Valentina ABORDĂRI CURRICULARE PRIVIND FORMAREA COMPETENȚEI DE PRODUCERE A MESAJELOR SCRISE LA ELEVII NIVELULUI PRIMAR DE ÎNVĂȚĂMÂNT	32
GARȘTEA Nina CULTURA PROFESIONALĂ A ÎNVĂȚĂTORULUI	37
IORDACHE Ioana-Roxana EDUCAȚIA PENTRU SĂNĂTATE – PRACTICI ȘI DEZVOLTARE CURRICULARĂ ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR DIN ROMÂNIA	43
SÎRBU Svetlana DEZVOLTAREA COMPETENȚELOR DE COMUNICARE LA ELEVII DIN CICLUL PRIMAR	51
NEAGU Marieta EDUCAȚIA OUTDOOR, METODĂ DE STIMULARE A CREATIVITĂȚII ELEVILOR	56
HOSSU Rucsandra PREDAREA STRATEGIILOR METACOGNITIVE DE ÎNȚELEGERE A TEXTELOR SCRISE ÎN CLASELE PRIMARE	62
LAȘCU Cristina FONDUL TELEOLOGIC ȘI AXIOLOGIC AL DIDACTICII	68
CERNEI Kristina DEZVOLTAREA COMPETENȚEI DE GÂNDIRE CRITICĂ A ELEVILOR ÎN CADRLUL ORELOR DE LIMBĂ ENGLEZĂ PRIN INTEGRAREA PRINCIPIILOR ȘI OBIECTIVELOR CURSULUI OPȚIONAL „EDUCAȚIE PENTRU MEDIA” ...	74
SĂNDULACHE Daniela MODALITĂȚI DE OPTIMIZARE A CREATIVITĂȚII ELEVULUI DE VÂRSTĂ ȘCOLARĂ MICĂ	77
APOSTOL Marinela ORGANIZAREA CONȚINUTURILOR EDUCAȚIEI DINTR-O NOUĂ PERSPECTIVĂ	83
SABĂU Lidia ELEVUL DE AZI – CETĂȚEANUL DE MÂINE	88
СЛАБОВА Майя ДИГИТАЛНА ГРАМОТНОСТ В ЧАСОВЕ ПО БЪЛГАРСКИ ЕЗИК И ЛИТЕРАТУРА В ЛИЦЕЙСКИТЕ КЛАСОВЕ	95
BUDU Victoria MOTIVAȚIA – COMPONENTĂ DE BAZĂ A ÎNVĂȚĂRII	108

COSCARU Maria-Simona	
LOCUL ȘI ROLUL DISCIPLINEI LIMBA ROMÂNĂ ÎN CADRUL CURRICULUMULUI NAȚIONAL	113
DEDIU Natalia	
STIMULAREA POTENȚIALULUI CREATIV AL ELEVILOR DE VÂRSTĂ ȘCOLARĂ MICĂ PRIN ACTIVITĂȚILE DE SCRIERE LA LECȚIILE DE LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ	116
DUMITRAȘCU Doina Maria	
CURRICULUM LA DISCIPLINA GEOGRAFIE – CADRUL LEGAL DE FORMARE A COMPETENȚEI DE INVESTIGARE	122
IRINA Elena-Roxana	
FORMAREA IMAGINII DE SINE A ELEVILOR DIN CICLUL PRIMAR	130
BUCATARU Iulia	
IMPLICAȚII ALE ADAPTĂRII ȘCOLARE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PREUNIVERSITAR	135
HOLMANU Violeta Iulia	
ASIGURAREA CALITĂȚII EDUCAȚIEI ÎN ȘCOALĂ	139
AMIHĂLĂCHIOAE Aniela	
ROLUL ESENȚIAL AL CADRULUI DIDACTIC ÎN VALORIFICAREA RESURSELOR EDUCAȚIONALE PENTRU CREȘTEREA CALITĂȚII ÎNVĂȚĂMÂNTULUI ÎN SOCIETATEA MODERNĂ	144
BÎRGĂOANU Claudia	
RELAȚIA CREATIVITĂȚII CU INTELIGENȚA ȘI IMAGINAȚIA ELEVILOR ...	149
GEORGESCU Maria	
INSTRUIREA DIFERENȚIATĂ PRIN MODELUL MASTERY LEARNING	159
GEORGESCU Patricia-Maria	
ASPECTE METODOLOGICE PRIVIND PROCESUL DE RECEPTARE A OPERELOR LITERARE	167
LUPAȘCU Gabriela Mihaela	
APTITUDINI ANTREPRENORIALE LA ELEVII DE GIMNAZIU	174
MÎNDRESCU Iulia	
RECONSIDERAREA MANAGEMENTULUI ȘCOLII DE ARTE „A. STÂRCEA”, MUNICIPIUL CHIȘINĂU DIN PERSPECTIVA PEDAGOGIEI COMPETENȚELOR	179
MÎȚU Daniela	
PARTICULARITĂȚILE APLICĂRII LECTURII EXPLICATIVE LA DIFERITE TIPURI DE TEXTE	187
OPREA Oana Miruna	
MODALITĂȚI DE IMPLICARE A ELEVILOR ÎN PROCESUL DE EVALUARE	193
POPA Florentina	
METODE INTERACTIVE FOLOSITE ÎN PREDAREA PĂRȚILOR DE VORBIRE ÎN CLASELE PRIMARE	198
PRUNICI Elena	
DEZVOLTAREA COMPETENȚEI PROFESIONALE A ELEVILOR PRIN STUDIAREA BIOLOGIEI	203
RĂȚOI Raluca	
CREATIVITATEA ȘI IMPORTANȚA EI ÎN DEZVOLTAREA CAPACITĂȚILOR ANTREPRENORIALE LA ELEVII DIN CICLUL PRIMAR ..	209

ШЕВЧУК Т. И.	
IZ OPYTA RABOTY V PROEKTE “EDUCAȚIE ONLINE”	214
STANCIU Mirela	
DEZVOLTAREA SFEREI EMOȚIONALE LA ADOLESCENȚI	217
MURUZ Rodica	
STRATEGII DE FORMARE A COMPETENȚEI DE COMUNICARE LA ELEVII CLASELOR PRIMARE LA EDUCAȚIA DIGITALĂ ÎN CADRUL ARIEI CURRICULARE „TEHNOLOGII”	222
GODJA Bogdan Mihai	
JOCURILE DE MIȘCARE ȘI EFICIENȚA LOR ÎN DEZVOLTAREA PSIHOMOTRICĂ ȘI EMOȚIONALĂ LA VÂRSTA ȘCOLARĂ MICĂ	228
MARCOCI-DIMA Andreea	
ROLUL CURRICULUMULUI ÎN FORMAREA COMPETENȚELOR DE SPECIALITATE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL TEHNIC	237
MUNTEANU Tamara	
COMPREHENSIUNEA TEXTELOR LITERARE ÎN TREAPTA PRIMARĂ	243
ZAPOROJAN Eugenia	
O VIZIUNE NOUĂ DESPRE VALORIFICAREA COMPETENȚEI DE COMUNICARE LA ORELE DE LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ ÎN INSTITUȚIILE CU PREDARE ÎN LIMBILE MINORITĂȚILOR NAȚIONALE ...	249
MOCANU Corelia	
IMPACTUL EDUCAȚIEI EXTRACURRICULARE ASUPRA PERSONALITĂȚII ELEVILOR CU DIZABILITĂȚI MINTALE	252
БОБРОВА Юлиана Владимировна	
СПОСОБЫ И ПРИЁМЫ ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ	257
DARII Veronica	
DEZVOLTAREA COMPETENȚEI LECTORALE ȘI RECEPTAREA TEXTELOR LITERARE, PRIN INTERMEDIUL PROIECTULUI EDUCAȚIONAL „LECTURA O METAFORĂ REVELATORIE”	262
CECHINA Tatiana	
ASPECTE METODICE ÎN CADRUL PREDĂRII LECȚIILOR ONLINE	267
GHENȚA Andreea-Lavinia	
SOLUȚII METODICO-PRACTICE DE CREȘTERE A EFICIENȚEI LECȚIEI DE EDUCAȚIE FIZICĂ	270
ГУРСКАЯ Людмила	
ПЕРЕВЕРНУТЫЙ КЛАСС - КАК СРЕДСТВО ОПТИМИЗАЦИИ УРОКА ИСТОРИИ	278
MÎRZENCO Tatiana	
AUTOEVALUAREA ȘI EVALUAREA RECIPROCĂ A ELEVILOR: PARTICULARITĂȚI FORMATIVE	287
NEGRU Djulieta	
LESSON OBSERVATION FOR PROFESSIONAL DEVELOPMENT PURPOSES	293
NEGRU Djulieta	
THE SILENT WAY: AN UNCONVENTIONAL LANGUAGE TEACHING METHOD	299

<i>PĂTRAȘCU Alexandra</i> NOILE ABORDĂRI PRIN RECONSIDERAREA SPAȚIULUI, RESURSELOR, DOTĂRILOR ÎN PREDAREA GEOGRAFIEI	304
<i>PRAVIȚCHI Galina, JELEAPOVA Tatiana</i> VALENȚE FORMATIVE ALE LECȚIEI DE COR	309
<i>SPIȚĂ Mirela</i> MODELUL RAȚIONAL-NORMATIV ÎN PROCESUL DECIZIONAL	313
<i>STEGĂRESCU Lilia</i> COMPETENȚELE ȘI ATRIBUTELE CONSILIERULUI ȘCOLAR	319
<i>TELEMAN Angela, BUZILA Cristina</i> EVALUAREA FORMATIVĂ - ABORDARE DESCRIPTIVĂ	327
<i>SADOVEI Larisa</i> COEFICIENTUL DE VIZIUNE ÎN MANAGEMENTUL STRATEGIC UNIVERSITAR: REPLICĂ LA PROVOCĂRILE SOCIETĂȚII	334
<i>JELESCU Petru, JELESCU Dumitru</i> PREGĂTIREA SPECIALIȘTILOR PENTRU EDUCAȚIA DIGITALĂ LA VÂRSTELE ANTEPREȘCOLARĂ, PREȘCOLARĂ MICĂ ȘI PREȘCOLARĂ MEDIE	343
<i>КОВАЛЬЧУК Инна Владиславовна</i> РОЛЬ ОЦЕНКИ В ДИСТАНТНОМ ОБУЧЕНИИ	350
<i>PASAT Lilia</i> VORTEILE UND GRUNDPRINZIPIEN DER VERMITTLUNG DER KOMMUNIKATIVEN GRAMMATIK IM DAF-UNTERRICHT	355
<i>PECA Ludmila</i> DEZVOLTAREA COMPETENȚELOR ÎN DOMENIUL ÎNVĂȚĂMÂNTULUI PROFESIONAL TEHNIC DIN PERSPECTIVA TEHNOLOGIILOR INDUSTRY 4.0	362
<i>POSTAN Liliana</i> PENELURI CONSTRUCTIVISTE ALE FORMABILUL MOZAICAL ÎN PEDAGOGIA COMPETENȚELOR	368
<i>PUSNEI Irina</i> LET’S FANTASIZE: TEACHING CREATIVE WRITING THROUGH FANFICTION	377
<i>ȚARĂLUNGĂ Boris, BORDAN Valentina</i> FORMAREA COMPETENȚELOR MATEMATICE PRIN REZOLVAREA PROBLEMELOR DIN COTIDIAN	384
<i>ЕРАШОВ Виталий Викторович</i> ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ	388
<i>HERLO Julien Narcis</i> APLICAȚII DE INFORMATIZARE A SĂLILOR DE CULTURISM - FITNESS PE PLAN MONDIAL ȘI NAȚIONAL	391
<i>КРИВЕЦ Ирина Григорьевна</i> ПСИХОФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ (НА ПРИМЕРЕ ГОУ ВПО «ДОНАУИГС») ..	399

АГИШЕВА Екатерина Владимировна ПРОФЕСИОНАЛНО-ПРИКЛАДНАЯ ФИЗИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА КАК СОСТАВНАЯ ЧАСТЬ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ	406
ПАНАСЮК Оксана Владимировна АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ФИЗИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ БАСКЕТБОЛИСТОВ	411
SARABET Natalia ASIGURAREA DEZVOLTĂRII EFICIENȚEI PERSONALE A CADRELOR DIDACTICE ÎN DEVENIRE ÎN CADRUL ÎNVĂȚĂMÂNTULUI SUPERIOR ..	417
VOICU Cornelia EDUCAȚIA MORALĂ, MODERNISM VERSUS POSTMODERNISM	422
ГРИДИНА Наталия Алексеевна, НЕБЕСНАЯ Виктория Владимировна ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ ОБУЧАЮЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ К ЗАНЯТИЯМ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ	428
КУПРИЕНКО Маргарита Львовна ОПРЕДЕЛЕНИЕ НАПРАВЛЕНИЙ РАЗВИТИЯ АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ	434
МИРОШНИЧЕНКО Виктория Викторовна ТЕНДЕНЦИИ МОДЕРНИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ, КАК ОПРЕДЕЛЯЮЩИЙ ФАКТОР ТРАНСФОРМАЦИИ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ВЫСШЕГО ПРОФЕСИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	441
ТАРАСОВА Наталья Сергеевна ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ К СПОРТИВНО-СОРЕВНОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ЮНЫХ БАСКЕТБОЛИСТОВ 15-16 ЛЕТ	446
COLODEEVA Liliana GET INTERACTIVE: TEACHING ENGLISH WITH VIDEO	453
NAZARU Cristina PREDAREA SINCRON ȘI ASINCRON PRIN UTILIZAREA APLICAȚIILOR GOOGLE	457
LOSÎ Elena MOTIVAȚIA DE MUNCĂ A PROFESORILOR	463
BENCHECI Ion DANSUL POPULAR TRADIȚIONAL DIN MOLDOVA	471
HOIDRAG Traian ABORDAREA CONSUMULUI DE DROGURI DIN PERSPECTIVA SCHEMELOR COGNITIVE	478
MARDARI Alina COLLABORATIVE LEARNING USING ONLINE TOOLS	487
OHRIMENCO (BOȚAN) Aliona APRECIERI GENERALE ASUPRA STUDIULUI ONLINE ÎN MEDIUL ACADEMIC	495
PANIȘ Aliona, MIHAILOV Veronica CREATIVITATEA ETICĂ: MODELIZARE ÎN PROFESIONALIZAREA CADRELOR DIDACTICE	505

<i>VRABII Violeta</i> DEZVOLTAREA PERSONALĂ A CADRULUI DIDACTIC – UN IMPERATIV AL CALITĂȚII EDUCAȚIEI	512
<i>TALPĂ Svetlana</i> IMPORTANȚA PERCEPERII OPERELOR COREGRAFICE ÎN FORMAREA - DEZVOLTAREA PERSONALITĂȚII STUDENȚILOR DIN CADRUL PROGRAMULUI DANS	517
<i>COJOCARI Lidia</i> MASTER CLASS - FORMĂ INTERACTIVĂ DE ÎNVĂȚARE ȘI SCHIMB DE EXPERIENȚĂ	524
<i>NEGRU Djulieta</i> „HEBDOMADARUL” ACTIVITĂȚII LUI ALEXANDRU MUȘINA	533



PRACTICI ȘI DEZVOLTĂRI CURRICULARE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PREUNIVERSITAR (PRIMAR, GIMNAZIAL, LICEAL)

CZU: 37.013.3

ASPECTE METODICE ALE ÎNVĂȚĂRII PRAGMATICE

*Nina PETROVSCHI, dr. hab. în pedagogie,
conf. univ., Institutul de Științe ale Educației, RM*

Summary: *The idea that the student must do, not just know, was decisive in reorienting the learning process, his model undergoing significant transformations. In support of this concept is promoted learning that cultivates the integrity of the student's personality, involves training through real action, active and conscious participation of students in the acquisition of knowledge. It is natural, therefore, for a participatory education to seek and choose its own technologies for pragmatic learning.*

Keywords: *pragmatic learning, education for participation, action learning technologies, creativity, discovery, problematization, cooperation, situational nature of learning.*

Tendințele noi în educație configurează emergența unui nou mod de producere a cunoașterii, în care aceasta este creată în contexte mai largi, de natură transdisciplinară. Datorită nevoilor cognitive și sociale, organizarea cunoașterii se raportează la un alt tip de criterii. Se trece de la criteriile legate de structura logică, epistemologică a disciplinei la articulările momentane, orientate pe rezolvarea de probleme. Cunoașterea renunță parțial la vocația sa de adevăr universal, global, în favoarea acțiunii la nivel local [6, p.40].

Noul mod de producere a cunoașterii se bazează nu atât pe evoluții stricte din domeniul epistemologic, cât pe transformările și problemele majore cu care se confruntă societatea contemporană. Acest nou mod de producere a cunoașterii se revendică din faptul că se produce un nou tip de cunoaștere: una *pragmatică*, centrată pe rezolvarea de probleme, puternic angajată social. Astăzi sunt importante efectele cunoașterii și nu conformitatea cu normele și regulile științei.

Astfel, noul mod de producere a cunoașterii nu pornește de la conținutul academic al disciplinelor, dar „din afară” spre interiorul disciplinelor. Contextul în care poate fi utilizată cunoașterea (economic, politic, social, cultural) este determinant [Ibidem, p.38].

Din aceste considerente putem afirma că cunoașterea, în noile condiții de învățare, se bazează preponderent pe transformările și problemele cu care se confruntă societatea contemporană. Mai importante devin efectele cunoașterii raportate la rezolvarea de probleme centrată pe aplicație, având scop practic, devenind consensuală și contextuală.

Aceste noi orientări în educație reclamă promovarea unei paradigme constructiviste a *învățării pragmatice*, în cadrul căreia aptitudinile creative sunt solicitate ca niciodată. Acestea țin de modul în care se învață, se gândește și se rezolvă problemele.

Creativitatea corespunde demersului mental pe care îl abordăm pentru a descoperi noi raporturi între lucruri, evenimente, generând idei utile și originale în raport cu o situație dată [3, p.13]. Creația, deși asemănătoare relativ cu rezolvarea de probleme, o depășește pe aceasta. Orice face sau spune un elev poate fi considerat creativ, dacă acestea sunt în mod esențial diferite de tot ce a făcut el înainte și de tot ce a văzut sau a auzit. Și nu numai atât, acestea trebuie să fie corecte sau utile pentru atingerea unui scop sau să aibă un sens oarecare pentru elev. În primul caz este vorba de originalitate, care poate fi apreciată doar știind câte ceva despre cunoștințele și experiența anterioară ale elevului. În al doilea caz este vorba despre oportunitate și *învățare pragmatică*. Dacă un comportament original al unui elev are o latură plăcută sau are un sens, atunci putem spune că este oportun [1, p.59]. Rezultă că creativitatea constituie un comportament original, oportun și util al elevului.

Constatăm deci că creativitatea este un complex de factori care presupune atitudini, evaluări, scopuri și motivații, capacități speciale de gândire, cunoștințe corespunzătoare, talent și posibilități [8, p.36]. Ea reliefează un mod de a fi, o modalitate de gândire, este, mai întâi de toate, o aptitudine individuală de care fiecare dispune în egală măsură, prezentă în fiecare dintre noi și diferită de „inteligenta” evaluată prin coeficientul intelectual. Este necesar să fie antrenată și cultivată cu ajutorul unor tehnici pentru ca ea să devină o stare de spirit, este necesară promovarea unei învățări creative.

Învățarea creativă este un proces evolutiv, care are la bază receptivitatea față de experiențele noi. Aceste experiențe sunt căutate și rezolvate prin explorare, deducție, analiză, sinteză, punând accentul pe realizarea conexiunilor între sensuri și solicitând o profundă implicare intelectuală, afectivă și volițională. În cadrul învățării creative elevul descoperă, imaginează, construiește și redefinește sensurile, acestea fiind filtrate prin prisma propriei personalități, solicitând procesele psihice superioare de gândire și creație. Ea apare ca rezultat al eforturilor individuale și colective, al interacțiunii elevului cu ceilalți, bazându-se pe schimburile sociale în dobândirea noului. Învățarea creativă este un proces de creare de semnificații vizavi de noua informare și de cunoștințele anterioare, de transformare a structurilor cognitive ale elevului, consecință a încorporării noilor achiziții (cunoștințe, competențe), prin angajarea eforturilor intelectuale și psihomotorii de construire a cunoașterii. Prin acest tip de învățare elevii devin capabili să elaboreze *proiecte personalizate de învățare*, își asumă responsabilitatea desfășurării învățării, conștientizând, aplicând, evaluând, gestionând și dobândind progresiv autonomie în propria formare [2, p.63].

Creativitatea favorizează flexibilitatea și productivitatea gândirii, a motivației complexe. Învățarea este creativă, dacă elevul își dobândește o experiență nouă prin propriile puteri, descoperind-o și exersând-o în situații problematice divergente. *Învățarea este pragmatică dacă elevul „vede” locul aplicării acestei experiențe în activitatea sa cotidiană.* Prin urmare, învățarea creativă are la bază procedee de construcție a cunoașterii, de restructurare a ideilor, *de regândire a gândirii*, metacogniție. Ea solicită procedee de combinare, de conversie, de imaginare și restructurare continuă a datelor prin situarea celui care învață în situații problematice care necesită rezolvare.

Orice elev poate fi creativ într-un anumit domeniu, la un moment dat și orice elev trebuie să fie pragmatic. Aceasta depinde de anumiți factori: deprinderile specifice domeniului respectiv, deprinderile de lucru și de gândire și motivația intrinsecă. Deprinderile specifice domeniului alcătuiesc „materia primă” pentru talentul, educația și experiența într-o anumită sferă a cunoașterii. Elevii au nevoie de anumite competențe într-un domeniu înainte de a putea fi creativi în acel domeniu (de exemplu, în domeniul istoriei: a ști unde să caute informația, cum s-o înregistreze, cum să organizeze informația).

Modalitatea cea mai semnificativă prin care profesorii pot încuraja creativitatea este sprijinirea motivației intrinseci. Toți elevii capătă deprinderi specifice anumitor domenii în școală, majoritatea elevilor își pot forma competențe creative prin expunerea la modele creative de gândire, dar foarte puțini elevi ajung la sfârșitul studiilor cu motivația intrinsecă intactă. De aici rezultă și elementele de filosofie a învățării pragmatice care încurajează creativitatea elevilor:

- învățarea să fie importantă, plăcută, utilă;
- elevii să fie respectați ca ființe umane unice;
- elevii să învețe activ și pragmatic; ei trebuie să fie încurajați, să vină în clasă cu propriile lor interese, experiențe, idei și materiale;
- elevilor să li se permită să negocieze cu profesorul obiectivele muncii lor zilnice și să li se dea libertatea de a decide cum să le realizeze;
- elevii trebuie să se simtă relaxați și stimulați; nu trebuie să existe tensiuni și presiuni;
- elevii trebuie să se simtă liberi, să-și discute problemele atât cu profesorii cât și cu colegii lor;
- experiențele educative trebuie să fie cât mai apropiate de experiențele cotidiene ale elevilor [1, p.169].

Reieșind din această abordare a învățării creative, este necesar ca în procesul de învățare să se găsească și cele mai eficiente modalități prin care să fie stimulată creativitatea elevilor în procesul didactic. Activitățile propuse elevilor în scopul sporirii gradului de implicare creativă trebuie să asigure:

- stimularea gândirii critice, divergente, pragmatice;
- libertatea de exprimare a cunoștințelor, a gândurilor, a dorințelor;
- utilizarea talentelor și a capacităților specifice;
- incitarea interesului către nou, necunoscut și oferirea satisfacției găsirii soluției după depunerea unui efort de căutare de către elev;
- antrenarea capacităților de cercetare, de căutare, posibilității de transfer de sensuri;

- dezvoltarea capacității de organizare de materiale, de idei prin întocmirea de portofolii, colecții;
- educarea capacității de a privi altfel lucrurile.

Sintetizând aceste reflecții, trebuie să spunem că în învățarea creativă important este să le oferim elevilor nu numai condițiile de a-și dezvolta capacitățile și aptitudinile necesare pentru a fi creativi, ci și valorile pentru a-și îndrepta creativitatea în sens pozitiv și a utiliza plener produsele propriei creativități.

Învățarea pragmatică pune accent, după cum am constatat anterior, pe caracterul *situativ al învățării*, pentru că învățarea are loc în contexte sociale, în situații de viață, în medii specifice învățării, fiind orientată spre utilitatea ei în practică. Fără o astfel de „situare”, o informație învățată rămâne superficială și ineficientă în acțiunea practică.

Valoarea învățării contextuale constă în formarea abilităților de rezolvare a situațiilor reale, practice, problematice, punerea în evidență a contextului cunoașterii prin interacțiunea cu ceilalți, prin încurajarea interpretărilor personale și dezvoltarea motivației intrinseci. Elevul își construiește reprezentări adevărate, nu contrafăcute sau prin viziunea profesorului. Și totuși, chiar dacă este utilizată învățarea contextuală, nu trebuie să așteptăm interpretări de nivel înalt din partea elevilor. De aceea uneori situațiile de învățare pot fi simulate, completate cu experiențe proprii din mediul nonformal sau informal. În astfel de situații elevii vor găsi oportunități de organizare, proiectare, revizuire a modului propriu de căutare a soluțiilor la problemele puse. Aici ei își afirmă creativitatea, flexibilitatea cognitivă prin colaborări externe, selectează, identifică sarcini și mijloace pentru rezolvarea problemelor, formulează noi ipoteze, argumente [10, p.105].

Situația de învățare organizată în context real oferă elevilor condițiile necesare învățării: scopurile, conținutul, resursele, organizarea, metodele și mijloacele, îndrumarea, colaborarea, timpul, relațiile de comunicare și afective, relațiile externe nonformale și informale [9, p.170].

Ea este justificată prin aceea că elevii verifică rezultatele învățării, le aplică în situații reale și constată gradul de autenticitate a formării lor pentru confruntarea cu viața, cu valoarea ipotezelor formulate. Astfel de situații pot fi aduse în clasă, de exemplu, prin *metoda studiului de caz*. Spre deosebire de metodele tradiționale care oferă „cazuri fictive”, imaginate de profesor, sugerate în manuale, studiul de caz reprezintă o metodă de confruntare directă cu o situație din viața reală, autentică. Utilizarea studiului de caz în sens constructivist înseamnă implicarea directă a elevilor nu numai în dezbaterile și găsirea soluției de rezolvare, ci în toate fazele sale, pentru a pătrunde în esență, a găsi soluții potrivit acesteia.

Există două alternative în folosirea studiului de caz și anume:

- ca sursă de cunoaștere, în scopul realizării unor sarcini de descoperire;
- ca modalitate practică de realizare a unor sarcini de aplicare [5, p.232].

Ca sursă de cunoaștere, „cazul” ales dintr-o realitate proprie unui sector al cunoașterii, concentrează în sine esențialul și, astfel, înțelegerea lui ajută la înțelegerea mai profundă a acelei realități. Tot așa, după cum înțelegerea unui caz este facilitată de înțelegerea mai multor cazuri.

Studiul de caz lărgeste câmpul cunoașterii, deoarece un caz invocat poate servi ca un suport al cunoașterii inductive, care trece de la premise particulare la formarea unor concluzii generalizatoare, dar și invers, ca bază a unei cunoașteri deductive, de trecere de la general la particular.

Studiul de caz prezintă marele avantaj prin faptul că îi apropie pe elevi de problemele complexe ale vieții practice, de situații asemănătoare cu acelea cu care ei se vor confrunta în realitatea cotidiană. În acest sens, analiza din mai multe perspective a unor asemenea situații conduce la luarea unor învățăminte utile și prețioase. În situația analizei unor cazuri, cu caracter de situație-problemă, elevul trebuie să caute mai multe variante de soluționare a acestei probleme. Astfel ei se obișnuiesc cum să întreprindă o analiză, cum să găsească alternative de soluționare, cum să adopte decizii și să le argumenteze. În această ipostază, studiul de caz se folosește nu pentru completarea cunoștințelor cu noi achiziții, dar pentru valorificarea creatoare a unei experiențe însușite deja la noi condiții și în combinații noi, impuse de noua situație-problemă [5, p.235].

Studiul de caz familiarizează elevii cu o strategie de abordare a faptului real, cu anumite structuri mentale care pot fi transferate în analiza și înțelegerea altor cazuri, în rezolvarea independentă a altor situații-problemă. Însușind o astfel de experiență, ei vor putea să întreprindă analogii și paralele între situații relativ apropiate. Privită din această perspectivă, putem conchide că metoda studiului de caz are un pronunțat caracter activ, pentru că solicită o intensă activitate de valorificare a informațiilor, elaborare a deciziilor, de evaluare critică a alternativelor, de exprimare a opiniilor etc.

În concluzie, ceea ce rezultă de aici este faptul că contextualizarea asigură apropierea celui ce învață de viața reală și de eventualele probleme cu care se pot confrunta; favorizează dezvoltarea, capacităților psihice de analiză critică, de a lua decizii și de soluționare promptă a cazului; oferă oportunități în realizarea legăturii între teorie și practică; cultivă spiritul de responsabilitate și accelerează maturizarea socio-morală.

În condițiile în care școala apropie tineretul tot mai mult de profesiunile noi, cu elemente practice evidente, este firesc să sporească importanța și diversitatea *tehnologiilor de învățare prin acțiune* care facilitează transferul de cunoștințe din planul teoretic în cel practic, care conferă disponibilitate și operaționalitate cunoștințelor.

Trebuie de remarcat că promovarea acestor tehnologii este strâns legată și de o nouă concepție cu privire la caracterul activității practice. Și anume, în locul concepției învechite, care reducea activitatea practică la executarea unor acțiuni după modele, se impune o nouă orientare, după care *practica este privită ca o activitate concretă*, călăuzită de un scop, ale cărei succese depind de structurarea creatoare a cunoștințelor, de dezvoltarea aptitudinilor constructive ale elevilor.

În contextul noii concepții a învățării pragmatice, *metodei proiectelor* îi revine un loc important, fiind, de asemenea, una din coordonatele învățării pragmatice. La baza metodei se află învățarea prin acțiune, cu o finalitate reală, aplicativă, formarea deprinderilor de cunoaștere, a priceperilor de a construi de sine stătător cunoștințele sale și de orientare în spațiul informațional, dezvoltarea gândirii critice.

În pedagogia proiectivă modernă, proiectul este înțeles ca o temă de acțiune-cercetare, orientată spre atingerea unui scop bine precizat, care urmează a fi realizată prin îmbinarea cunoștințelor teoretice cu acțiunea practică. În acest sens, elevii își aleg sau primesc o temă de cercetare, relativ cuprinzătoare, pe care o realizează în variate forme de studiu, de investigație și de activitate practică [5, p.253]. Metoda proiectelor este o tehnologie complexă, care asigură individualizarea procesului de învățare, permite elevului să-și manifeste independența în

planificare, organizarea și evaluarea activității sale. Proiectul stimulează interesul față de anumite probleme ce presupun însușirea unui volum de cunoștințe și prin activitatea de proiectare să demonstreze aplicabilitatea cunoștințelor obținute. Metoda se sprijină pe ideea ce reiese din noțiunea "proiect", orientarea lui pragmatică spre un rezultat care se obține în cadrul rezolvării unei probleme practice sau teoretice [12, p.342]. Proiectele activității școlare sunt considerate activități cu un mare grad de interactivitate, care promovează creativitatea, capacitatea decizională și spiritul de cooperare și oferă ocazia asumării unor responsabilități.

Proiectul pune elevul concomitent într-o situație autentică de cercetare și de acțiune practică, în care acesta este confruntat cu o problemă reală, cu rezolvarea unei sarcini concrete, care are o finalitate reală. În acest caz, realizarea proiectului necesită documentare, emiteri de ipoteze, găsire de soluții și verificarea lor, stabilire de concluzii. Confruntarea elevului cu situații veridice îl îndeamnă la căutare. Executarea proiectului educă spiritul responsabilității, îl apropie de lumea complexă cu care se întâlnește în viață, iar utilitatea produsului creat de el devine sursă puternică de motivație. Angajarea în proiecte oferă elevilor încrederea în capacitatea lor de a lucra independent, de a-și pune în valoare capacitățile creative, dezvoltă *gândirea proiectivă* (anticiparea mentală a unei acțiuni și executarea ei) și acțiunea bazată pe prevedere și calcul.

Prin intermediul proiectului elevul se deprinde să învețe și din cercetare, și din activitatea practică. El învață să creeze o situație problematică, să emită ipoteze asupra cauzelor și relațiilor în curs de investigare, să facă pronosticuri asupra rezultatelor posibile, să formuleze idei și să exprime diferite puncte de vedere, să verifice ipotezele și pronosticurile făcute, să planifice succesiunea acțiunilor, a sarcinilor de muncă, să fixeze perioade de timp rezonabile, să găsească mijloacele potrivite de prezentare a rezultatelor. De aici rezultă că proiectul se distinge ca o *metoda globală și cu caracter de interdisciplinaritate*, deoarece poate îmbina informațiile din mai multe domenii, cu scop și obiective comune.

Așadar, proiectele, atât ca modalitate de învățare cât și ca modalitate de evaluare, oferă posibilitatea de a analiza în ce măsură elevul folosește adecvat cunoștințele în atingerea finalităților propuse, pune elevii în situația de a acționa și a rezolva sarcini în mod individual sau în grup, autotestându-și capacitățile cognitive, sociale și practice. Ele oferă elevilor ocazii de comunicare cu un public mai larg (profesori, colegi, cu ei înșiși), dezvoltă capacitatea de a se distanța de propria lucrare, de a avea în vedere obiectivele propuse, de a evalua progresul făcut și de a face rectificările necesare [4, p.106]. Toate acestea, corelate cu gradul de complexitate a sarcinii de lucru fac din metoda proiectelor un instrument de analiză și apreciere a cunoștințelor, capacităților și personalității elevului.

Tehnologia *învățării prin descoperire* constituie o coordonată relevantă a învățării pragmatice. Învățarea prin descoperire se bazează pe investigarea proprie a elevului cu scopul de a dobândi, prin activitate independentă dirijată, cunoștințe noi din diverse surse de informații. Învățarea prin descoperire se referă la o situație în care materialul de învățat nu este prezentat într-o formă finală celui ce învață, ci el urmează să fie descoperit, ca urmare a unei activități mintale și apoi inclus în structura cognitivă a elevului. Această strategie este subordonată unor obiective care implică formarea conceptului, formularea generalizărilor, rezolvarea problemelor și creativitate. Ea pune accent pe experiența directă a elvului, a intereselor sale spontane. Prioritar, prin intermediul ei, elevul trebuie învățat cum să învețe [7, p.113].

Spre deosebire de alte tehnologii, în învățarea prin descoperire nu se prezintă doar produsul cunoașterii, ci, mai ales, căile prin care se ajunge la acest produs. Atunci când elevul învață prin descoperire și este îndrumat de profesor, el trebuie să analizeze documente, de exemplu, să formuleze unele concluzii despre fapte, evenimente și procese necunoscute de el. O astfel de modalitate de învățare, pe lângă faptul că suplimentează informațiile elevilor, îl obligă să le clasifice, să le ordoneze și să le introducă în sistemul de cunoștințe anterior asimilat.

Valoarea formativă a învățării prin descoperire este excepțională, căci elevul, cunoscând documente istorice despre fapte și procese, care pentru el reprezintă noutăți, acumulează informații, le esențializează sensurile și, treptat, deprinde căile care-l conduc spre cercetare. În felul acesta, învățarea prin descoperire contribuie la dezvoltarea capacității de cunoaștere a elevilor, a interesului pentru istorie, a imaginației, a unei motivații superioare a învățării și le dezvoltă importante trăsături morale: spiritul de ordine, perseverență, curajul de a se confrunta și rezolva diferite situații.

Aparent independentă, învățarea prin descoperire este dirijată, conștientă și planificată. În cadrul învățării prin descoperire dirijată, eforturile elevilor sunt coordonate de profesor prin sugestiile, îndrumările oferite și chiar prin unele soluții parțiale.

Învățarea prin descoperire are ca punct de plecare o situație de problemă, o întrebare sau o problemă cu care elevul este confruntat. Este evident că o întrebare sau o problemă se constituie ca un proiect de acțiune sau ca un program de operație, pe care elevul se pregătește să le aplice pentru a găsi soluția. Deci, întrebarea sau problema conține o schemă anticipativă, care sugerează operațiile de aplicat, care angajează elevul într-un act de investigare.

Prin urmare, între învățarea prin problematizare și învățarea prin descoperire există o strânsă corelație, deoarece găsirea soluțiilor unei probleme de către elevi constituie un act de descoperire, iar orice învățare prin descoperire are ca punct de plecare o problema, o întrebare-problemă. Însă, totodată, aceste două metode pot fi folosite și independent.

Din punct de vedere teoretic, învățarea prin descoperire constituie un generator al motivației și încrederii în sine. Acceptul pus pe descoperire în cadrul învățării are drept efect călăuzirea elevului pe o cale constructivă. Condiția necesară este că situația de învățare să fie bine structurată și adaptată particularităților de vârstă ale celui care învață, cât și conținutului disciplinei științifice. Prin urmare, descoperirea, reconstituirea și explicarea fenomenelor istorice pe baza investigației directe a diferitor surse de informație constituie un mod de învățare care este în același timp și cunoaștere, și acțiune. Deci, este rațional să punem la dispoziția elevului materialul factual de învățat și tehnici de lucru cu ajutorul cărora ei să găsească cauzele apariției, factorii dezvoltării și explicația dispoziției faptelor, fenomenelor și proceselor istorice.

Construind o nouă cunoaștere, elevii „se apropie” treptat de noua experiență de învățare cu achizițiile pe care le-au dobândit și, astfel, modifică acea reflectare pe care o vor construi pe baza noilor circumstanțe de învățare. Deci, noua cunoaștere nu se naște pe un teren gol. Elevii confruntă cunoștințele lor cu ceea ce le oferă situațiile nou create și dacă conținutul nou nu se potrivește cu ceea ce cunosc și pot deja, atunci ei caută modalități de adaptare a înțelegerii la situația dată. Aceasta presupune reflecție, valorificarea achizițiilor inițiale, analiza cunoașterii anterioare și a celei emergente, în felul acesta, modificându-și cunoașterea. De aici rezultă că elevii rămân activi în timpul acestui proces, că învățarea este un proces interactiv și nu o simplă recepționare a informațiilor. Elevul are rolul central în învățarea constructivistă, pentru că el

produce experiențele cognitive, se confruntă cu conflictele cognitive, reinterpretează, formulează ipoteze, reflectă asupra problemelor. De aceea comportamentul său vădește curiozitate, autonomie, inițiativă, angajare în căutare, în comunicare, pragmatism.

Paradigma constructivistă promovează o metodologie diversificată, bazată pe îmbinarea activităților de învățare, de muncă independentă cu activitățile de cooperare, de învățare în grup. *Învățarea prin cooperare* se consideră mai eficientă în raport cu cele competitive, ea este o tehnologie pedagogică ce încurajează elevii să lucreze împreună pentru a realiza un scop comun. Asumează acest tip de activitate poate fi considerată ca următoarea coordonată formativă a învățării pragmatice. Termenul de *învățare prin cooperare* este deseori folosit ca sinonim al *învățării prin colaborare*. Învățarea prin colaborare implică elevii să învețe în grup sau echipe, dezvoltă responsabilitatea individuală în contextul interdependenței în cadrul căreia ei descoperă și se învață reciproc. Astfel, sfera de cuprindere este mult mai largă și învățarea prin colaborare integrează învățarea prin cooperare. Dar și una și alta accentuează importanța implicării elevilor în propriul proces de învățare. Și totuși, dacă colaborarea este o „formă de relații” între elevi, pentru soluționarea unor probleme de interes comun, unde fiecare contribuie activ și efectiv, atunci cooperarea este „formă de învățare”, de acțiune reciprocă, interpersonală / intergrupală.

Rezultă că colaborarea se axează pe relațiile implicate de sarcini, iar cooperarea pe procesul de realizare a sarcinii. Spre deosebire de învățarea prin competiție, în învățarea prin cooperare elevii cunosc că performanța este reciprocă, percep că își vor putea realiza obiectivele propuse, dacă fiecare va participa la aceasta. Observăm că învățarea prin cooperare îndeplinește funcția de dezvoltare a abilităților de lucru în echipă, focalizând interesul pe ajutor reciproc, pe contribuția fiecăruia în activitate.

Trebuie să constatăm că învățarea prin cooperare solicită efort intelectual și practic atât din partea elevilor cât și din partea profesorului. Un profesor care coordonează această activitate trebuie să aibă capacitatea de a-i face pe elevi să dorească să se implice în activitate și să se transpună în situațiile pe care le parcurg elevii. El trebuie să dețină competența interrelațională, ce presupune disponibilități de comunicare cu elevii și competențe științifice, la care se referă calitatea, structurarea conținuturilor.

Din cele expuse anterior, deducem că, în contrast cu teoria dezvoltării, constructivismul pune accent pe *înțelegere*, pe cum să se rezolve o situație, esențial fiind faptul cum să se efectueze operațiile de logică pe care le include problema sau situația, cum să fie stimulată producerea de idei pentru interpretare și rezolvare. Practic, paradigma constructivistă urmărește realizarea unei învățări interactive, ce are la bază receptivitatea față de experiențele noi, depistate și rezolvate prin explorare, deducție, analiză, sinteză, generalizare, abstractizare. În învățarea interactivă accentul este pus pe realizarea conexiunilor între sensuri și solicită implicarea intelectuală, afectivă, volițională. În consecință, învățarea interactivă este necesară pentru a modela elevul *pragmo-creativ*. Acest tip de învățare pune accentul pe învățarea prin cercetare-descoperire, pe învățare prin efort propriu, pune accent pe gândire și imaginație creatoare. Ea are o valoare formativă destul de mare, favorizând dezvoltarea atitudinilor și spiritului investigativ, productivitatea gândirii, a motivației și a creativității. Specificul procesului activ de învățare este nu rezolvarea ca atare de probleme, ci descoperirea lor.

Asumându-și rolul de actor în învățare, elevul „realizează demersuri critice și creative, depune eforturi proprii în scopul accederii la noua cunoaștere” [11, p.66]. Profilul elevului activ

este diferit de al celui pasiv. Elevii activi au încredere în forțele proprii, sunt capabili de o autoevaluare corectă, manifestă curiozitate, ieșind din tipare și se implică în activități complexe, care au un caracter de continuitate în perspectivă.

În acest context, paradigma constructivistă promovează tehnologiile didactice active, care au menirea de a stimula o cunoaștere activă, prin participări și asocieri la situații practice și o cunoaștere situativă, deoarece învățarea activă este un proces activ și constructiv, care întotdeauna are loc într-un context, situativ, multidimensional și sistematic.

Constatăm că specificul tehnologiilor active rezidă în faptul că ele promovează *interacțiunea elevului cu însăși situația de învățare*, în care este antrenat și că îl transformă pe acesta în „stăpânul” propriilor formări și dezvoltări.

Așadar, putem afirma că *centrarea pe învățarea celui ce învață* poate fi considerată cea mai importantă contribuție a paradigmei constructivismului, care are drept obiectiv formarea competenței pragmatice a elevului. Astfel, acesta devine un „pragmatician” al proprietății sale cognitive.

BIBLIOGRAFIE

1. AMABILE, T. M. Creativitatea ca mod de viață. București: Editura Știință și Tehnică, 1997. 252 p.
2. BOCOȘ, M. Instruirea interactivă. Repere pentru reflecție și rațiune. Cluj: Editura Presa Universitară Clujeană, 2002.
3. BOUILLERCE, B.; CARRE, E. Cum să ne dezvoltăm creativitatea. Iași: Polirom, 2002. 195 p.
4. CĂPIȚĂ, L.; CĂPIȚĂ, C. Tendințe în didactica istoriei. Pitești: Editura Paralela 45, 2005. 194 p.
5. CERGHIT, I. Metode de învățământ. Iași: Editura Polirom, 2006. 315 p.
6. CLITAN, Gh. Pragmatică și postmodernism. Timișoara: Editura SOLNESS, 2002. 251 p.
7. CRISTEA, S. Studii de pedagogie generală. București: Editura Didactică și Pedagogică, RA, 2009. 308 p.
8. FRYER, M. Predarea și învățarea creativă. Traducere de N. Negru. Chișinău: Editura Uniunea Scriitorilor, 2004. 148 p.
9. JOIȚA, E. Eficiența instruirii. Fundamente pentru o didactică praxiologică. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1998. 398 p.
10. JOIȚA, E. Instruirea constructivistă - o alternativă. Fundamente. Strategii. București: Editura Aramis, 2006. 318p.
11. NEGREȚ-DOBRIDOR, I. Teoria generala a curriculumului educațional. Iași: Editura Polirom, 2008. 436 p.
12. PATRAȘCU, D. Tehnologii educaționale. Chișinău: Î. S. F. E. P. “Tipografia centrală”, 2005. 704 p.

CZU: 37.018.4

CONSTRUIREA COMUNITĂȚILOR EDUCAȚIONALE ȘCOLARE ÎN CONDIȚIILE ÎNVĂȚĂRII MIXTE

Ludmila URSU, dr., prof. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău, RM,
catedra Pedagogia Învățământului Primar

Summary. *This article addresses a current topic for the pandemic context of COVID-19, in which blended learning has become an imperative of today, generating the need for adaptations and developments at the organizational, technical, didactic, ethical, etc. level. Among the aspects involved, an important one is the construction of school learning / educational communities. The article elucidates and models the interactions between members of school educational communities in the conditions of blended learning, highlights the services and online applications useful for ensuring these interactions, briefly reveals the essential aspects needed to build these communities. The results of the research presented in this article served as a basis for the elaboration of the educational policy document "Methodological landmarks on the organization of the educational process in mixed learning in the epidemiological context of COVID-19, for primary, secondary and high school" [7], author the article being the expert-coordinator of the working group.*

Keywords: *blended learning, school learning community, virtual community, well-being, child-friendly school.*

Conform ghidului „Învățarea mixtă în educația școlară – linii directoare pentru începutul anului de studii 2020/21”, elaborat de Comisia Europeană în iunie 2020, **învățarea mixtă** (*blended learning*) se definește ca „**o abordare hibridă care combină învățarea în școală cu învățarea la distanță, inclusiv învățarea online**” [3, p. 3].

Astfel, învățarea mixtă constituie o abordare sinergică ce permite potențarea reciprocă a învățării față în față și a celei online, dar și compensarea reciprocă a dezavantajelor acestora:

învățarea față în față

- (-) timpul pentru a obține feedback de la cadrul didactic este limitat; elevul nu are posibilitatea să revină după ore la explicațiile și materialele din cadrul lecției;
- (+) reacțiile sunt spontane (tot ce se întâmplă se întâmplă aici și acum); reacțiile cadrului didactic la acțiunile elevului sunt flexibile și instantanee;
- (-) oportunitățile pentru individualizare sunt limitate; se oferă, preponderent, același

învățarea online

- (+) se oferă posibilitatea unui feedback continuu; devine posibilă revenirea la materialele lecției de atâtea ori de câte are nevoie elevul;
- (-) reacția unei resurse electronice la acțiunile elevului este prestabilită prin opțiuni/setări; reacția cadrului didactic la acțiunile elevului este întârziată;
- (+) se oferă oportunități sporite pentru individualizare datorită flexibilității și

traseu educațional pentru toți elevii;	adaptabilității (la solicitări individuale) resurselor electronice;
(+) relațiile interpersonale și cele intrapersonale (construirea identității de sine prin raportare la grup) se formează în mod direct; interacțiunea emoțională este profundă.	(-) relațiile inter- și intrapersonale se formează în mod indirect; interacțiunea emoțională este limitată.

În contextul epidemiologic de COVID-19, îmbinarea învățării față în față cu învățarea online, integrând în măsură optimală componente online în învățământul tradițional, este soluția pentru continuarea procesului educațional. Astfel, învățarea mixtă a devenit un imperativ al actualității, generând necesitatea unor adaptări și dezvoltări la nivel organizațional, tehnic, didactic, etic etc. Printre aspectele implicate, unul important este construirea comunităților de învățare/ educaționale.

O comunitate de învățare „este un grup de persoane cu interese și valori comune, care, de regulă, respectă aceleași valori și norme organizaționale și se orientează spre aceleași perspective și standarde. Comuniunea de idei și interese este caracteristica ei de bază, iar condiția primordială pentru constituirea acesteia este existența unui mediu prielnic învățării, stimulat și diversificat, care să favorizeze producerea de cunoștințe și de competențe acționale” [1, p. 16].

Principiul de bază al funcționării unei comunități de învățare este „de a scoate în evidență importanța efortului comun, a talentului și a competențelor fiecărei persoane și de a valoriza procesul de formare care integrează dimensiunile sociale” [6, p. 72].

Particularitățile principale ale unei comunități funcționale de învățare sînt următoarele:

- „există un scop comun al învățării, conștientizat de toți membrii;
- există susținere reciprocă în procesul de învățare, determinată de respect reciproc și valorificarea rezultatelor;
- toți sunt pregătiți să se implice în activități de învățare care contribuie la dezvoltarea lor personală/ profesională” [1, p. 17-18].

Membri ai comunităților școlare de învățare sunt cadrele de conducere, cadrele didactice, elevii și părinții/ reprezentanții legali ai elevilor. O comunitate de învățare se constituie pe baza interacțiunilor de *socializare* ↔ *colaborare* ↔ *feedback*. Interacțiunile dintre membrii comunităților educaționale școlare în condițiile învățării mixte pot fi reprezentate într-un modul (Figura 1).

Pentru a asigura interacțiunile din cadrul comunităților școlare de învățare, pot fi valorificate diverse servicii și aplicații.

- *Platformele de întâlniri online* (de exemplu, Google Meet, Microsoft Teams) oferă spații private pentru ședințe și întâlniri la distanță.
- *Rețelele sociale* (de exemplu, Facebook) oferă spații publice pentru discuții și partajare de resurse, pentru comunicarea formală cu beneficiarii, dar și pentru cea non-formală. Folosirea unei astfel de rețele presupune însușirea unor abilități tehnice și sociale ce pot fi ușor transferate în alte domenii, iar natura non-formală a interacțiunilor ajută la creșterea nivelului de implicare în diverse acțiuni. De asemenea, rețelele sociale încurajează

crearea unei culturi participative în rândul utilizatorilor săi, iar anumite materiale pot fi transferate din învățământul formal într-un sistem de învățare socială.

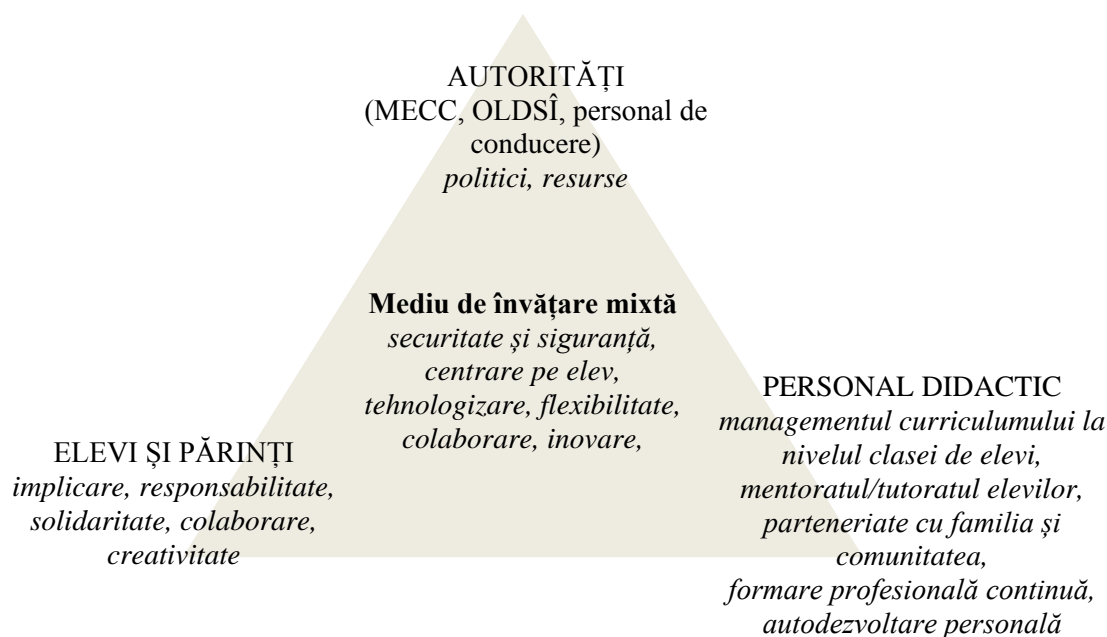


Figura 1. Interacțiunile dintre membrii comunităților educaționale școlare în condițiile învățării mixte.

- *Aplicațiile de tip Voice over IP și Mesagerie instantanee* (de exemplu, Skype, Viber) oferă spații private pentru discuții și partajare de resurse.
- *Sondajele în format online* permit colectarea și analiza răspunsurilor la diverse întrebări. Pe baza analizei răspunsurilor se pot face diverse corelații pentru a identifica punctele forte și punctele slabe ale unor aspecte, pentru a găsi soluții la anumite situații de problemă.

În aspectul interacțiunilor din cadrul comunităților de învățare, devine deosebit de importantă **etica digitală**, incluzând dimensiuni privind demnitatea și datele (datele cu caracter personal, profilurile), etica informației (dreptul de autor, proprietate intelectuală), **cultura comunicării online** (neticheta și regulile de comportament pe internet) atât a cadrelor de conducere și a personalului didactic, cât și a elevilor, dar și a părinților acestora. Baza formării culturii comunicării online la elevi este asigurată curricular (Educație digitală, Informatică, Dezvoltare personală, Limba și literatura română), dar învățarea mixtă solicită o accelerare.

O condiție sine qua non pentru funcționarea eficientă a comunităților educaționale este **starea de bine** atât a elevilor cât și a cadrelor didactice, dar și a părinților elevilor. Starea de bine este un termen frecvent utilizat, studiat într-o gamă largă de discipline, grupe de vârstă, culturi, comunități și țări, rezultând o mare varietate de definiții. „Starea de bine a fost definită prin caracteristicile individuale ale unei stări inerent pozitive (fericire), de asemenea, a fost definită pe un continuum de la pozitiv la negativ, cum ar fi de exemplu modul în care o persoană și-ar

autoaprecia stima de sine, sau în termenii contextului unei persoane (nivelde trai), lipsa stării de bine (depresie) sau în cadrul unui colectiv (interrelaționarea)” [4, p. 4].

Starea de bine poate fi modelată printr-o serie de influențe generale, inclusiv: grija pentru sănătate și siguranță, gradul în care există posibilitatea de alegere, atingerea obiectivelor semnificative, relații pozitive, bucurie, creștere și dezvoltare personală.

În condițiile învățării mixte, necesitatea unei **școli prietenoase copilului** devine și mai mare. Școala prietenoasă copilului poate fi definită ca: „un mijloc de transportare a conceptului de drepturi ale copilului în clasă și în managementul școlii”; „o școală incluzivă, care oferă copilului un mediu sănătos și protector, asigură eficiență învățării și în care copiii, familia și comunitatea se implică” [5, p. 2]. Conceptul de școală prietenoasă pentru copii acționează „ca metaforă pedagogică promovată politic sau ca expresie simbolică a unor concepte pedagogice reprezentative în teoria generală a educației sau în managementul organizației școlare” [2, p. 55]. În acest sens, este decisivă cultivarea în instituție a **empatiei pedagogice cognitive, dar mai ales afective și motivaționale**.

Fiecare membru al comunității de învățare are rol important. Totuși, subliniem rolul **cadrelor de conducere** care, în condițiile învățării mixte, au sarcini și obiective specifice, precum:

- elaborarea, împreună cu partenerii educaționali, și punerea în aplicare a unui program de dotare a instituției cu tehnica necesară pentru implementarea învățării mixte;
- formarea cadrelor didactice la nivel instituțional, în vederea dezvoltării competențelor necesare pentru implementarea învățării mixte;
- stabilirea unui regim judicios al întâlnirilor online și față în față cu personalul didactic, pentru a evita suprasolicitarea (în acest sens, o soluție ar fi crearea cancelariei virtuale);
- conceptualizarea activității de pedagogizare a părinților/ reprezentanților legali ai copiilor privind implementarea învățării mixte;
- monitorizarea eficientă a procesului educațional, stabilind reguli și norme de comunicare și relaționare cu personalul didactic, elevii și părinții/ reprezentanții legali ai acestora, având ca prioritate starea de bine și punând accent mai mare pe calitatea activității decât pe cantitate.

Condițiile învățării mixte solicită **cadrelor didactice** să valorifice tehnologiile digitale pentru a asigura, la nivelul clasei de elevi, managementul curriculumului, socializarea, climatul intelectual și psiho-emoțional. Pentru aceasta, de rând cu grija pentru dezvoltarea continuă a competențelor profesionale, inclusiv a celor digitale, cadrul didactic are nevoie de timp și efort special pentru a forma elevilor cultura învățării, necesară în noile condiții. Spre deosebire de învățarea față în față, în care cea mai mare parte a timpului revine formării ghidate a abilităților de învățare și disciplinării, în cazul învățării mixte, accentul cade pe **dezvoltarea la elevi a autonomiei și autocontrolului, sprijinului reciproc și competențelor de comunicare**. În aceeași ordine de idei, este importantă **încurajarea reflecției** în contextul unui feedback extins/continuu: elevii vor fi încurajați să reflecteze asupra activității desfășurate într-o săptămână/ zi/ lecție și să-și exprime succint (în cuvinte și/ sau emoticoane), public sau privat, gândurile, sentimentele, emoțiile, să adreseze întrebări, solicitări în grupul de socializare/ chatul folosit de clasă; astfel, cadrul didactic va avea posibilitatea să înțeleagă mai bine de ce fel de sprijin au nevoie copiii din online, dar și ceilalți; se recomandă ca și cadrul didactic să participe

cu reflecțiile sale, manifestând empatie pedagogică cognitivă, dar mai ales afectivă și emoțională.

În vederea schimbului productiv de idei și bune practici, este importantă crearea și funcționarea eficientă a unor **comunități virtuale de cadre didactice**. Cadrele didactice sunt încurajate să împărtășească bunele practici de predare-învățare-evaluare în diferite contexte și tipuri de activitate prin publicarea unui text scris (proiect didactic, articol metodic, secvențe de proiecte etc.), înregistrări audio și video (secvențiale sau integrale). De asemenea, publicațiile de profil sunt deschise să publice și să promoveze dialogul profesional pe marginea experiențelor de succes. Acestea ulterior pot fi plasate pe diferite platforme sociale, obținând statutul de resurse educaționale deschise, cu licență liberă - cu dreptul de a fi utilizate/ adaptate/ completate de alți colegi, cu condiția de a se face referințele de rigoare, arătându-se sursa.

BIBLIOGRAFIE

1. BEZEDE, R. Valorificarea leadership-ului paideutic în cadrul comunităților profesionale de învățare. În: Didactica Pro... nr.5-6 (87-88), 2014, p. 16-20.
2. CRISTEA S. Școli prietenoase pentru copii. În: Didactica Pro... nr. 6 (52), 2008– p. 55-56.
3. European Commission, Directorate-General Education, Youth, Sport and Culture. Blended learning in school education – guidelines for the start of the academic year 2020/21.
4. IRIMIE, S. (coord.) Evaluarea stării de bine a copilului în școală, 2017-2019. București: INSP, 2019.
5. LEFTER, L. Școala prietenoasă copilului. În: Dimensiuni ale educației centrate pe cel ce învață. Materialele Conferinței științifice cu participare internațională „Creșterea impactului cercetării și dezvoltarea capacităților de inovare”, 21-22 septembrie 2011, USM, Chișinău: CEP USM, p.322-325.
6. NEGARĂ, C. Aspecte didactice ale creării și managementului rețelelor de învățare. În: Acta Et Commentationes Sciences of Education, 2 (1), 2019, p. 71-75.
7. Repere metodologice privind organizarea procesului educațional în condițiile învățării mixte în contextul epidemiologic de COVID-19, pentru instituțiile de învățământ primar, gimnazial și liceal, aprobate prin Ordinul MECC nr. 1131 din 13.10.2020.

CZU: 373.3.032

VALORIFICAREA TIPURILOR DE INTERACȚIUNI EDUCAȚIONALE LA DISCIPLINA "DEZVOLTARE PERSONALĂ" ÎN CLASELE PRIMARE

Liliana SARANCIUC-GORDEA, dr., conf. univ.
UPS „Ion Creangă” din Chișinău, RM

Summary. This article elucidates some theoretical, methodological and applied aspects in order to capitalize on the educational interactions in the discipline "Personal development" in primary classes with the impact of training life skills in students.

Keywords: forms of training organization; activity: frontal, individual, group (pairs, groups); interpersonal relationships in the class of students; life skills.

Curriculumul actual pentru învățământul primar, în capitolul 3.-3.1., fixează precepte privind strategiile didactice (asigurarea accesului egal la educație a tuturor copiilor; centrarea pe elev și nu pe conținuturile de învățare; unitatea abordării psiho și sociocentriste) și clarifică orientările paradigmatică în proiectarea strategiilor didactice și anume „**Paradigma învățării** ca elaborare (inter)activă de cunoștințe – învățarea **în grup, prin cooperare, prin reciprocitate, în contextul alternării formelor de organizare:** „o grupare flexibilă și mobilă a elevilor cu treceri de la activități cu grupuri mari, la acțiuni în grupuri mici, omogene și apoi la activități individuale” [1, p. 18].

În contextul proiectării de scurtă durată, actualul Ghid susține că, **formele de organizare a instruirii**, la elaborarea strategiei didactice, sunt: **frontală, individuală, în grup** [2, p. 18].

În acest sens, Ghidul la disciplina „Dezvoltare personală” (DP în continuare) menționează în cap. 2.-2.1. că, succesul procesului didactic depinde de buna gestionare a fiecărui element component: timpul, conținutul recomandat, **organizarea activităților de învățare**, evaluarea procesului de învățare și a produselor. [2, p. 233]. Iar în cap. 2.4. menționează „Realizarea eficientă a disciplinei „Dezvoltare personală” necesită respectarea principiilor învățării centrate pe elev în relaționarea activă cu mediul său de viață; aplicarea unui ansamblu de tehnologii educaționale care va include, preponderent, metode interactive, participativ-active, acestea fiind cele mai eficiente în vederea dezvoltării în mod integrat a cunoștințelor, deprinderilor, atitudinilor, valorilor de viață” [2, p. 235].

Astfel, abordările date stabilesc că tipurile, oportune, de interacțiuni educaționale la disciplina DP în clasele primare sunt reprezentate prin **trei forme de organizare: frontală, individuală, grupală (perechi, grupe)**.

Activitatea frontală este caracterizată printr-un control riguros al cadrului didactic care stabilește conținutul, interacțiunea, ritmul, durata activității; tot cadrul didactic corectează greșelile elevilor și evaluează gradul de realizare a sarcinii didactice [3, pp. 33-34].

În cadrul abordării frontale se pretează o amplă serie de activități: predarea noilor cunoștințe; verificarea înțelegerii noilor cunoștințe (prin întrebări adresate clasei); exerciții/sarcini de consolidare; analiza unor probleme.

Sursa de specialitate [4, pp. 94-102] menționează că la organizarea frontală, cadrul didactic, va căuta răspunsuri la o serie de întrebări:

- Oare toți elevii au același ritm? Dacă NU, ce fac cei care termină sau înțeleg imediat explicațiile?

- Cine reprezintă sursa de informație?

- Câți dintre elevi au pus sau au răspuns la întrebări?

- Cine deține controlul și evaluează rezultatele activității?

Astfel de întrebări evidențiază unele avantaje, dar și dezavantaje ale activității frontale cu clasa, dar cadrul didactic trebuie să dispună de abilități de eliminare a dezavantajelor prin utilizarea altor modalități de organizare a clasei. De asemenea, sursa dată menționează că, unul din dezavantajele modalității frontale de lucru este faptul că ea facilitează mai multă predare și mai puțină învățare.

În direcția **eliminării dezavantajelor activității frontale** cu clasa, mai jos vom detalia o secvență de lecție la disciplina DP în clasa a IV-a la **subiectul lecției**: „Drepturile și responsabilitățile copilului”, **unități de competențe**: 1.1., 1.2., **etapa lecției** „Evocare” **pasul** „Implică-te!”.

Pe tablă se scrie cuvântul COPIL. Elevilor li se propune să numească activitățile pe care ei *au dreptul să le facă acasă sau la școală*. Fiecare răspuns este scris (de învățătoare) pe tablă în jurul cuvântului COPIL.

Răspunsul așteptat (oferit) de elevi: „La școală: lecții, joacă cu colegii, lucru în grup, repaus. Acasă: tv., jocuri pe calculator, activități gospodărești în casă, activități de îngrijire a animalelor de companie (plimb câinele).

Comentarii. Dezavantajul posibil în această secvență - numărul elevilor care au ocazia să vorbească este redus. Pentru eliminarea lui se va insista ca învățătoarea să scrie personal, la tablă, fiecare răspuns. Apoi, va cere elevilor să numească *activitățile pe care trebuie să le facă ei acasă sau la școală* grupând în scris fiecare răspuns după exemplul de mai jos:

Drepturi	Responsabilități
Frecventez școala.	Nu întârzii la lecții, sunt atent.
Mă odihnesc.	Citesc o carte, privesc televizorul.
Fac lecțiile.	Depun sârguință, consult manualul.

Concluzii. Anume această modalitate de organizare a clasei, unde învățătoarea a scris ideile elevilor, a dat posibilitate ca toți elevii să vorbească: o parte - să numească activitățile pe care ei au dreptul să le facă acasă sau la școală, altă parte - să numească activitățile pe care trebuie să le facă ei acasă sau la școală. Astfel, toți elevii s-au concentrat asupra unei probleme; învățătoarea s-a asigurat că fiecare elev poate recepționa mesajul; activitatea a decurs dinamic, ritmul fiind impus de învățătoare; elevii au fost expuși unei exprimări corecte iar cei mai emotivi s-au simțit mai în siguranță atunci când au răspuns în cor.

Activitatea individuală a elevilor este folosită în scop de a oferi elevilor ocazia să învețe, realizând diferite sarcini didactice. O astfel de organizare (individuală) presupune respectarea individualității elevilor, adoptându-se sarcini de instruire în concordanță cu nevoile și posibilitățile fiecărui elev în parte. Activitatea individuală a elevilor, în cazul claselor eterogene,

este nu doar importantă ci și foarte necesară, deoarece oferă cadrului didactic ocazia de a aborda aspectele lecției în mod diferit cu elevi diferiți [5].

În sensul dat, cadrul didactic va organiza astfel de activități pentru a verifica înțelegerea de către elevi a aspectelor teoretice, demonstrații, explicații, dezvoltarea unor deprinderi, etc. Sarcina didactică va varia în durată și complexitate în funcție de vârsta elevilor: căutarea unor informații în manual sau auxiliare; extragerea ideilor principale, rezumarea unui text; rezolvare de exerciții și probleme etc.

Un exemplu de activitate individuală vine tot la același subiect de lecție, abordat anterior în **etapa lecției** „Realizarea sensului” **pasul** „Procesează informația!”. La finele sarcinii de lucru în perechi (lucrul cu cartea), se propune elevilor să reproducă individual, în interpretare personală semnificația cuvântului „responsabilitate” comparând-o cu cea prezentată în Power Point.

Răspunsul așteptat (oferit): „Responsabilitate: obligația de a efectua un lucru, de a răspunde, de a da socoteală de ceva, de a accepta și suporta consecințele; răspundere”.

Alt exemplu model, în acest sens, oferim la **subiectul de lecție** (cl. a IV-a) „Ne acceptăm unii pe alții. Asemănări și deosebiri” în **etapa lecției** „Realizarea sensului” **pasul** „Comunică și decide!” unde se îmbină activitatea de lucru individuală cu cea în perechi și în grup (colaborare în grupul clasei).

Se propune elevilor să citească textul „Povestea degetelor” [6, p. 80], ilustrând fiecare personaj cu ajutorul degetelor de la mâini prin *Lectura ghidată și Discuția dirijată*.

Algoritmul discuției dirijate:

- Ce gânduri v-a trezit lectura textului?
- De ce unele degete au crezut că sunt mai importante decât altele?
- Cum a reușit degetul mare să oprească cearta?
- Care a fost concluzia degetelor în final?
- Putem compara degetele cu elevii din clasa noastră?
- De ce?

Povestea se finalizează prin a strânge mâna unui elev cu sugerare pentru ceilalți să facă la fel unii cu alții, cu persoana de alături sau să meargă prin clasă, să salute prin strângere de mână cât mai mulți colegi.

Elevii sunt rugați să formeze perechi, să-și amintească și să povestească colegului o situație când s-a simțit important (în clasă, acasă). Perechile se reunesc în grupul mare (clasa) și elevii sunt inițiați să povestească ce au auzit de la colegi, vorbind și despre emoțiile pe care cred că le-au trăit colegii lor. Întrebări generalizatoare:

- Fiecare dintre copii are posibilitatea de a se simți important?
- Dacă da, cum anume?
- Dacă nu, ce îi împiedică?

Comentarii și concluzii:

♦pentru primul exemplu: cu toate că elevii au abordat aceeași sursă de lectură ei nu au putut copia unul de la altul, astfel prezentând reflecția personală personalizată; prin acest exemplu, de realizare a sarcinii didactice, elevilor li s-a oferit ocazia de a „învăța să învețe”;

♦pentru exemplul doi: organizarea individuală a dat posibilitate să se respecte individualitatea elevilor prin lectura ghidată, iar prin sarcina de cooperare să rezolve problema educației de rând cu cea a incluziunii.

Activitatea grupală - pe grupe. Teoriile cu referire la efectele învățării prin colaborare (I. Radu, M. Roco, I. Dumitru) au determinat **condițiile** (variabile independente) **în care învățarea prin colaborare poate fi considerată eficientă**: componența grupului, caracteristicile sarcinii și mijloacele de comunicare. Astfel, condițiile unei învățări colaborative eficiente (M. Bocoș, I. Cerghit, P. De Visser, A. Neculau) țin de următorii trei factori:

Compoziția grupului: vârsta și nivelul de pregătire al participanților (cognitiv, social, afectiv); mărimea grupului; diferențele dintre membrii grupului. Pentru eficiența muncii în grup este necesar un anumit nivel de dezvoltare cognitivă și social-afectivă pentru ca subiecții să colaboreze. Atunci când se folosesc strategiile didactice de interacțiune pentru prima dată, cadrul didactic trebuie să-i lase pe elevi să-și aleagă partenerii de lucru. Odată ce confortul interrelațional a fost stabilit, pentru a asigura maximum de beneficii, cadrul didactic se va asigura de eterogenitatea grupului din punct de vedere al nivelului de pregătire intelectuală și afectiv-emoțională, al capacităților sociale și de comunicare, al sexului etc.

Sarcina și scopul grupului: trebuie să crească proporțional cu mărimea grupului. Ceea ce aduc strategiile didactice interactive, față de lucrul individual este potențialul grupului de a împărți sarcinile între membrii săi și plăcerea de a împărtăși bucuria reușitei. Instrucțiunile clare, țintele urmărite și organizarea timpului sunt elemente importante pentru eficiența activității într-o strategie didactică colaborativă. Este la fel de important ca fiecare membru să aibă un rol/funcție de îndeplinit în cadrul grupului, o responsabilitate: secretar care notează datele, monitor, observator, facilitator, reporter, vorbitor etc. Rolurile trebuie însă schimbate periodic astfel încât, fiecare membru să aibă șansa de a exersa/practica noi roluri, noi responsabilități.

Normele de grup. Stabilirea normelor – reprezintă o problemă a responsabilității grupului, a capacității de reacție la ceilalți, a cooperării, a luării deciziilor prin consens, a rezolvării de probleme etc. Literatura de specialitate (A. Nicu, M. Mihăiescu, I. Dan, C. Oprea, I. Savin) recomandă diverse modalități pentru a forma rapid grupuri în cadrul învățării prin cooperare: gruparea la întâmplare; distribuirea stratificată; formarea grupurilor de către cadrul didactic; elevii se grupează singuri etc.

Ținem să menționăm faptul că, o notă importantă în activitatea pe grupe o deține organizarea subgrupelor pe criteriul valoric, care poate fi opțiunea educatorului, atunci când are în vedere munca diferențiată (sarcini didactice mai dificile pentru elevii cu aptitudini înalte (pentru o disciplină) și mai ușoare pentru elevii cu aptitudini scăzute).

Grupele mixte prezintă unele avantaje dacă unul din obiectivele dascălului este ca elevii să învețe unii de la alții, să se corecteze între ei. Există pericolul situației în care elevii cu aptitudini pentru o disciplină nu sunt dispuși să „explice” celorlalți problemele pe care aceștia nu le înțeleg. În acest caz ei vor rezolva singuri problema (mai ales dacă activitatea are o limită de timp sau este o întrecere) iar ceilalți vor copia doar rezultatul [4, pp. 96-99].

Un exemplu model de activitate pe grupe în cl. a IV-a oferim la **subiectul lecției** „Singer și în echipă”, unde se va opta pentru detalierea de conținut curricular: *forme de activitate - avantaje, dezavantaje și riscuri; va oferi șanse egale tuturor elevilor de a-și exprima punctul de vedere în procesul de căutare a soluțiilor pentru o problemă ce privește întreaga clasă* desfășurat în **etapa lecției** „Reflecție”, strategia de cooperare „Tehnica Cercul”, strategia ECD: autoevaluare prin autoapreciere a calității lucrului realizat în grup; EFI: de conținut, de tip și de activitate.

Activitatea se desfășoară cu elevii așezați în sala de clasă [7]. Împreună cu elevii învățătoarea va stabili regulile de discuție în cerc: „Ocupați-vă locurile în cerc așa cum doriți!”. În continuare se propune elevilor, prin tragere la sorți, să identifice cine va începe discuția, apoi se plasează în mijlocul cercului un poster cu suport, pe care este scris din timp subiectul discuției și văzut bine din toate părțile.

Conversația va începe cu elevul care va câștiga la sorți și după acele de ceasornic se va ordona șirul vorbitorilor în sensul ales de comun acord. De asemenea, se va atenționa faptul că, elevii vor vorbi doar când le va veni rândul și doar dacă vor dori, iar cel ce nu va vrea să participe va spune „mă abțin” sau „pas”.

Pe parcursul discuției se va ține cont și de faptul să se abordeze numai subiectul pus în discuție. De asemenea, elevii vor fi atenționați să nu critice părerile colegilor și să nu învinuiască pe nimeni.

Pe parcursul acestei etape, în funcție de timpul de care a dispus învățătoarea și de dorința participanților de a-și expune părerea la subiectul dat, se va releva discuția în cerc. La intrarea în discuție, fiecăruia i se va oferi un minim. Personal învățătoarea va coordona discuția, dar nu își va expune propriile opinii și nu va corecta pe nimeni. La încheiere vor fi trase concluziile unde fiecare elev va formula o deducție într-o singură propoziție.

Comentarii și concluzii. Modalitatea de lucru în grupe necesită un volum mai mare de efort din partea cadrului didactic. Acest „efort” este atât material (realizarea unor fișe de lucru pentru fiecare grupă / elev) cât și intelectual (monitorizarea grupelor). Aceste aspecte trebuie luate în considerare în momentul planificării modului de lucru cu elevii.

Activitatea grupală - activitatea în perechi. Modalitatea de lucru în perechi este mai ușor de organizat, chiar și în sălile de clasă cu mobilier fix, deoarece elevii stau de obicei câte doi în bănci. Un alt avantaj al muncii în perechi este rata de participare activă a elevilor. Practic, jumătate din elevi sunt permanent „activi” [4, pp. 100-102].

În acest sens, oferim un exemplu model la același **subiect de lecție** „Ne acceptăm unii pe alții. Asemănări și deosebiri” **etapa** „Realizarea sensului” **pasul** „Prelucrează informația!”. Elevilor li se solicită să completeze Fișa de lucru 1, cu rubricațiile: (1) *Categoria*: Membru/membră al/a colectivului clasei; Prieteni; Copil de altă etnie; Copil cu dizabilități; (2) *Asemănări*: Trei asemănări între mine și membrii colectivului clasei; Trei asemănări între mine și prietenul meu; Trei asemănări între mine și un copil de altă etnie; Trei asemănări între mine și un copil cu dizabilități; (3) *Deosebiri*: Trei deosebiri între mine și membrii colectivului clasei; Trei deosebiri între mine și prietenul meu; Trei deosebiri între mine și un copil de altă etnie; Trei deosebiri între mine și un copil cu dizabilități, lucrând în perechi grupându-se singuri și să compare răspunsurile.

Elevii sunt îndrumați să observe asemănările și deosebirile între ei; să compare răspunsurile personale, de trei-cinci ori, și să le compare cu alți elevi (din pereche) fiind încurajați pentru răspunsuri creative.

După ce elevii fac aceste comparații, discuția se va desfășura cu toată clasa, axându-se pe același algoritm:

- La ce categorii aveți același răspuns cu colegii de clasă?
- În ce fel sunteți asemănători?
- În ce mod sunteți diferit de el/ea/ei?

De asemenea, elevii vor răspunde la întrebările:

- Ați fost vreodată tratați rău din cauza diferențelor dintre voi și alți elevi?
- Puteți să-i dați drept exemplu pe adulții care-i tratează pe copii într-un mod incorect doar pentru că ei sunt mai mici, nelăsându-i să ia parte la diferite activități?
- Considerați că diferențele dintre voi sunt un obstacol în calea constituirii unui colectiv bun?

Feedback-ul cadrului didactic. Diferențele dintre oameni nu definesc în mod automat persoanele sau grupurile ca fiind mai bune sau mai rele decât altele. Diferențele sunt pur și simplu calități care particularizează o persoană sau un grup, ca ceva unic.

Pe final conchidem:

- **interacțiunile educaționale** la disciplina DP în clasele primare vizează un aspect, o formă din multitudinea și varietatea **relațiilor interpersonale în clasa de elevi** - nevoile și trebuințele psihologice resimțite de elevi atunci când se raportează unii la alții: relații de intercunoaștere; relații de intercomunicare; relații socio-afective (afectiv-simpatetice) relații de influențare;

- **explorarea relațiilor interpersonale în clasa de elevi la disciplina DP** prin cele 5 module curriculare **va duce la formarea abilităților de viață** „care să le asigure elevilor o dezvoltare fizică și psihică sănătoasă și să-i sprijine în formarea unei identități personale solide pentru diferite situații actuale din viața școlară sau viitoare din viața privată și profesională” [8, p. 5].

BIBLIOGRAFIE

1. CURRICULUM NAȚIONAL. Învățământ primar, aprobat prin Ordinul MECC nr. 1124 din 20.07.2018, disponibil la: https://mecc.gov.md/sites/default/files/curriculum_primare_site.pdf
2. GHID DE IMPLEMENTARE A CURRICULUMULUI PENTRU ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR. Chișinău: MECC; Lyceum, 2018, disponibil la: https://mecc.gov.md/sites/default/files/ghid_curriculum_primare_rom_5.pdf
3. IUCU, R., Managementul clasei, 2005, disponibil la: <http://scoalaturliuanu.info/wp-content/uploads/2015/01/MANAGEMENTUL-CLASEI-Romita-Iucu.pdf>
4. Managementul colectivului de elevi, priorități și strategii de acțiune în societatea cunoașterii, disponibil la: file:///C:/Users/%D0%9F%D0%BE%D0%BB%D1%8C%D0%B7%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%82%D0%B5%D0%BB%D1%8C/Downloads/Modul_A_cap_3.pdf
5. Sarcini de lucru și întrebări cheie pentru îndrumarea proceselor de învățare și alegerea formelor de predare, disponibil la: <https://www.living-democracy.com/ro/textbooks/volume-1/part-2/unit-4/chapter-2/>
6. TERGUȚĂ, V., (coord.), Educație pentru drepturile omului. Curriculum pentru disciplina opțională. Clasele I-IV, Ghidul învățătorului. Chișinău: Editura Gunivas, 2019, 224p. ISBN 978-9975-3160-6-4.
7. LEMENI, G. MIHALCA, L., MIH, C., Consiliere și orientare. Activități pentru clasele I-IV ediția a II-a. Editura ASCR, Cluj-Napoca, 2010, 101. ASR973-7973-91-7

8. WEIDINGER, W., Cum sprijinim învățarea activă. Dezvoltare personală. Ghid practic pentru profesori. ME CC al RM și ZURICH UNIVERSITY OF TEACHER EDUCATION. Realizat în baza curriculumului disciplinar, aprobat de Consiliul Național pentru Curriculum (Ordinul Ministerului Educației, Culturii și Cercetării nr. 1124 din 20 iulie 2018). Chișinău, 2020, 48 p.

CZU: 372.45/.46

ABORDĂRI CURRICULARE PRIVIND FORMAREA COMPETENȚEI DE PRODUCERE A MESAJELOR SCRISE LA ELEVII NIVELULUI PRIMAR DE ÎNVĂȚĂMÂNT

Valentina CIOBANU, dr., conf. univ.,
UPSC "Ion Creangă", Chișinău, RM

Summary. *In this article, we aimed to research the structure of educational policy documents from the Republic of Moldova and Romania comparatively, in order to develop the written text production competence in primary school pupils.*

The research results indicate that there are some discrepancies in the structure of normative documents and some discontinuities in the formation of the written text production competence for primary school pupils. If we compare the primary level curriculum (Romanian Language and Literature discipline) of Moldova and Romania we'll find out that the Curriculum from RM is better structured and respects the principle of difficulty and age, but the Romanian curriculum does not fully ensure continuity in the written text production competence in primary school pupils.

Keywords: *key-transversal competence, general competences, specific competences, competence units, content units, learning activities, the principle of graduality.*

Curriculumul pentru învățământul primar este parte componentă a Curriculumului Național și reprezintă un document reglator și un act normativ prevăzut pentru a fi implementat în procesul educațional în clasele primare. Scopul Curriculumului pentru învățământul primar constă în concretizarea și valorificarea politicilor educaționale la nivelul învățământului primar” [1, p.10].

În structura curriculară din Republica Moldova sunt prevăzute: *competențe specifice, unități de competență, unități de conținut, activități de învățare și produse școlare recomandate* [2, p.21].

Curriculumul pentru învățământul primar dezvoltat generează un sistem de competențe ierarhic organizate [1, p.7].

Referindu-ne la sistemul de competențe pentru învățământul primar, constatăm că în Republica Moldova competențele specifice derivă din competențe transdisciplinare și competențe-cheie/transversale. La rândul său *unitățile de competențe*, care facilitează formarea acestora, derivă din *competențele specifice*.

Analizând documentele de politici educaționale din România, constatăm că Programa școlară pentru disciplina Comunicare în limba română (clasele pregătitoare, I și a II-a), aprobată prin ordinul ministrului educației naționale nr. 3418/19.03.2013 și Programa școlară pentru Limba și literatura română (clasele a III-a și a IV-a), aprobată prin ordinul ministrului educației naționale nr. 5003/02.12.2014, conține: *competențe generale, competențe specifice cu exemple de activități de învățare, conținuturi ale învățării și sugestii metodologice* [3, p.2].

Competențele generale ale disciplinei Limba și literatura română vizează achiziții fundamentale pentru întregul ciclu primar, regăsindu-se la toate cele cinci clase de învățământ primar [3, p.2].

Competențele specifice derivă din cele generale și reprezintă acțiuni care duc la formarea competențelor generale pe perioada unui an școlar.

Realizând analiza în plan comparativ a celor două documente normative la nivel de structură, constatăm diferențe, întrucât Curriculumul pentru învățământul primar din Republica Moldova se axează pe *competențe specifice* și *unități de competențe*, iar Programa școlară pentru disciplina Limba și literatura română din România se bazează pe *competențe generale* care ”sunt urmărite pe întreg parcursul învățământului primar, iar *competențele specifice* sunt derivate din *competențele generale* și sunt vizate pe parcursul fiecărei clase”[4, p.2].

De asemenea, constatăm diferențe privind numărul de competențe la disciplina Limba și literatura română din Curriculumul pentru învățământul primar din Republica Moldova și numărul de competențele generale din Programa școlară din România.

O analiză detaliată a Curriculumului Național centrat pe competențe, în vigoare începând cu anul 2010, pune în evidență faptul că numărul de competențe specifice fiecărei discipline școlare (competențe generale) diferă semnificativ de la o disciplină școlară la alta [5, p.31].

Astfel, în Curriculumul pentru învățământul primar 2018, constatăm 6 competențe specifice la disciplina limba și literatura română ce se preconizează pentru a fi atinse pe tot parcursul claselor primare [1, p.18].

Competențele specifice, fiind proiectate pentru nivelul primar de învățământ reprezintă proiectarea de lungă durată la disciplina Limba și literatura română, aria curriculară ”Limbă și comunicarea [1, p.16].

La nivel de competențe în *Programa școlară pentru disciplina Limba și literatura română din România*, constatăm doar 4 *competențe generale* care se formează pe întreg parcursul învățământului primar [4, p.3].

Analizând Programa școlară pentru disciplina Limba și literatura română din România și Curriculumul pentru învățământul primar din Republica Moldova, constatăm că *unităților de competență* din Curriculumul pentru învățământul primar le corespund *competențele specifice* din Programa școlară pentru disciplina Limba și literatura română.

Abordând problema formării competenței de producere a mesajelor scrise în plan comparativ la elevii nivelului primar de învățământ (în ambele țări), ne vom axa pe documentele de politici educaționale atât din Republica Moldova, cât și din România.

În Curriculumul pentru învățământul primar din Republica Moldova constatăm că anume competența specifică cu nr. 4. *Producerea de mesaje scrise în situații de comunicare, demonstrând tendințe de autocontrol și atitudine creativă* este una dintre cele 6 competențe specifice la disciplina Limba și literatura română în clasele primare.

Considerăm că ar fi mai corect de formulat această competență, înlocuind sintagma ”producere a mesajelor scrise” cu ”elaborarea mesajelor scrise”, întrucât conform DEX-ului cuvântul ”produce” are o altă semnificație: *acțiune de a produce, fabricare*.

În Programa școlară pentru disciplina Limba și literatura română din România competenței specifice 4. *Producerea de mesaje scrise în situații de comunicare , demonstrând tendințe de autocontrol și atitudine creativă* din Curriculumul pentru învățământul primar îi corespunde

competența generală 4. *Redactarea de mesaje în diverse situații de comunicare*, de care suntem preocupați.

Realizând analiza în plan comparativ a *unităților de competență* din Curriculumul pentru învățământul primar și *competențele specifice* din Programa școlară pentru disciplina Limba și literatura română, constatăm că în documentele normative din Republica Moldova se respectă continuitatea în vederea unităților de competență de la o clasă la alta.

Față de documentele de politici educaționale din Republica Moldova, în Programa școlară pentru disciplina limba și literatura română *competențele specifice*, care derivă din *competența generală 4. Redactarea de mesaje în diverse situații de comunicare*, nu sunt atât de bine structurate, în special în clasa pregătitoare și clasele I-a II-a.

Sub acest aspect starea de lucruri este mai satisfăcătoare în clasele a III-a IV-a, întrucât *competențele specifice*, ce derivă din competența generală 4. *Redactarea de mesaje în diverse situații de comunicare*, sunt mai bine structurate și se observă o continuitate de la clasa a III-a la a IV-a.

Analiza comparativă a *unităților de conținut*, ne-a ajutat să urmărim dacă este respectat principiul gradualității în vederea formării acestei competențe atât în Curriculumul pentru învățământul primar, cât și în Programa școlară pentru disciplina Limba și literatura română.

Analizând Curriculumul pentru învățământul primar, constatăm că *unitățile de conținut*, ce țin de competența specifică 4, sunt divizate în trei componente: *scrisul, ortografia și punctuația și contexte de realizat*.

Considerăm că toate aceste componente sunt importante în formarea acestei competențe specifice la elevii nivelului primar de învățământ, dar, în mod special, ne vom axa pe ultima componentă.

Referindu-ne la cea de-a treia componentă (*contexte de realizat*), constatăm că în clasa I unitățile de conținut includ cele mai simple contexte: *copieri, transcrieri, dictări*; în clasa a II-a observăm că la acestea se mai adaugă: *compuneri după o ilustrație sau pe baza unor benzi de desene; textul nonliterar informativ și textul nonliterar funcțional*.

Conform principiului gradualității în clasa a III-a se mai adaugă *tipuri de compuneri (după un început dat, după un sfârșit dat, după un plan de idei)*, iar în clasa a IV-a sunt incluse și alte tipuri de compuneri ca: *autodictări, compuneri-descriere a unui colț din natură; cu titlu, temă dată*.

Astfel, analizând cum sunt structurate *unitățile de conținut* în Curriculumul pentru învățământul primar din Republica Moldova, constatăm că se respectă principiul gradualității, în vederea formării competenței de producere a mesajului scris la elevii nivelului primar de învățământ, întrucât în clasele I și a II-a se începe cu *transcrierea, copierea și elaborarea celor mai simple texte*, iar în clasele a III-a – a IV-a se mai adaugă *elaborarea diverselor tipuri de compuneri*.

Referindu-ne la *conținuturile* din Programa școlară pentru disciplina Limba și literatura română la competența generală 4. *Redactarea de mesaje scrise în diverse contexte de comunicare*, constatăm că este respectat parțial principiul gradualității. Astfel, în clasa I observăm că începem cu scrierea celor mai simple texte ca: *copieri, transcrieri, dictări, biletul, invitația, felicitarea, scrisoarea, jurnalul*; în clasa a II-a la acestea se mai adaugă și *afișul*.

Cât privește clasa a III-a se redactează *fragmente descriptive scurte*; text de informare și funcțional: *afiș, fluturaș, tabel sau alt tip de organizator grafic, carte poștală, invitație, email*. În clasa a IV-a se adaugă *text descriptiv de tip portret*; text de informare și funcțional: *afiș, tabele, carte poștală, invitație, mesaj text și email*.

Referindu-ne la *activitățile de învățare*, în Curriculumul pentru învățământul primar din Republica Moldova acestea sunt prezentate în cea de-a treia rubrică, urmând după *unitățile de conținut*. Pentru competența specifică 4. *Producerea de mesaje scrise în situații de comunicare, demonstrând tendințe de autocontrol și atitudine creativă, activitățile de învățare* diferă de la o clasă la alta, respectându-se principiul gradualității.

În *Programa școlară la disciplina Limba și literatura română* pentru fiecare competență specifică sunt propuse exemple de *activități de învățare* care valorifică experiența concretă a elevilor și au rol de integrare a unor strategii didactice potrivite unor contexte de învățare variate [3, p.2].

În rezultatul analizei în plan comparativ a structurii celor două documente normative Curriculumul pentru învățământul primar la disciplina Limba și literatura română din Republica Moldova și Programă școlară pentru disciplinele: Comunicare în limba română (clasele pregătitoare, I și a II-a) și Limbă și literatură română (clasele a III-a și a IV-a) din România, în ceea ce privește formarea competenței de producere a mesajelor scrise la elevii nivelului primar de învățământ, deducem unele concluzii.

Analiza comparativă a documentelor de politici educaționale din Republica Moldova și România ne-a ajutat să constatăm diferențe la nivel de structură, întrucât în Curriculumul pentru învățământul primar *competențele specifice* derivă din *competențe transdisciplinare și competențe-cheie transversale*, iar *unitățile de competență* derivă din *competențele specifice*, iar în Programă școlară pentru disciplina Limba și literatura română, *competențele specifice* derivă din *competențele generale*.

În baza comparării acestor două documente constatăm discrepanțe privind numărul de *competențe specifice* la disciplina Limba și literatura română, 6 competențe specifice în Curriculumul pentru învățământul primar din Republica Moldova și doar 4 *competențele generale* în Programă școlară din România.

În baza comparării *unităților de competență* din Curriculumul pentru învățământ primar din Republica Moldova constatăm că acestea derivă din competența specifică 4. *Producerea de mesaje scrise în situații de comunicare, demonstrând tendințe de autocontrol și atitudine creativă* și sunt clar structurate, respectându-se principiul gradualității pentru fiecare clasă în parte.

În Programă școlară la disciplina Limba și literatura română din România *competențele specifice* care derivă din *competența generală 4. Redactarea de mesaje în diverse situații de comunicare* nu sunt atât de bine structurate, în special în clasa pregătitoare și clasele I-a II-a. Sub acest aspect starea de lucruri este mai satisfăcătoare în clasele a III-a IV-a, întrucât *competențele specifice*, ce derivă din *competența generală 4. Redactarea de mesaje în diverse situații de comunicare*, sunt mai bine structurate și se observă o continuitate de la clasa a III-a la clasa a IV-a.

În ceea ce privește *unitățile de conținut* ce se referă la această competență specifică constatăm că în Curriculumul pentru învățământul primar conținuturile sunt foarte bine

structurate pe cele trei componente: *scrisul, ortografie și punctuație și contexte de realizare* și se vede clar continuitatea de la o clasă la alta, respectându-se principiul continuității.

Situația este mai puțin satisfăcătoare în Programa școlară pentru disciplina Limba și literatura română din România, întrucât în acest document normativ constatăm că nu există o structurare clară a conținuturilor pe cele trei componente și nu se respectă principiul gradualității de la o clasă la alta.

În concluzie, putem afirma cu certitudine că analizând în plan comparativ documentele de politici educaționale din Republica Moldova și România, am constatat unele discrepanțe în ceea ce privește structura acestora și existența unui șir de discontinuități în formarea competenței de producere a mesajului scris la nivelul primar de învățământ.

BIBLIOGRAFIE

Cadrul legal și normativ:

1. Curriculum național. Învățământ primar, aprobat prin Ordinul MECC nr.1124 din 20.07.2018, 212p.
2. Ghid de implementare a curriculumului pentru învățământul primar. Chișinău: MECC; Lyceum, 2018, 272p.
3. Programa școlară pentru disciplina Comunicare în Limba română, clasa pregătitoare, clasa I și a II-a. București, 2013.
4. Programa școlară pentru disciplina Limba și literatura română, clasele III-a –a IV-a. București, 2014.

Literatura de specialitate

5. GREMALSCHI, A. Formarea competențelor-cheie în învățământul general: Provocări și constrângeri: Studiu de politici educaționale. Chișinău: Editura Lexon-Prim, 2015.

CZU: 371.12+371.15

CULTURA PROFESIONALĂ A ÎNVĂȚĂTORULUI

Nina GARȘTEA,
dr. în ped., conf. univ.,
U.P.S. „I. Creangă” din Chișinău, RM

Summary. *Professional culture becomes a common brand that provides a way of understanding the educational events in a universal language of culture. Democracy in the field of professional culture is a way to make properly decisions and establish the educational policy through a shared understanding. Studying the need of culture in professional activity, should always to take into account the relationship between needs and opportunities, to work towards both notions, providing educational objectives and rational use of system resources. Professional culture of teacher is the training quality to provide more values, by promoting truth, by manifestation of responsibility, love and respect for the learner. The professional culture, as well as professional development intervenes as a solution in critical situations of education because it is for them to make the main effort of understanding, adaptation, imagination in the change process.*

Key-words: *culture, professional culture, value, professional activity, teacher.*

Omul modern nu mai este loial unui monarh sau unei credințe, orice ar spune el, ci unei culturi. Limitele culturii în care trăiește și se formează sunt și hotarele lumii în care el poate respira moral și profesional și poate avea certitudinea deplină a personalității sale. Multe dintre dezbaterile culturale sînt inspirate și gravitează în jurul unor nume precum R. Barthes, M. Foucault; J. Habermas, J. Derrida, I. Hassan, R. Rorty, F. Jamerson etc. La întrebarea „*Ce este cultura?*” E. Herriot răspunde că *cultura este ceea ce rămîne după ce ai uitat totul*, iar H. G. Gadamer afirmă că un act de cultură nu înseamnă altceva decât a împărți cu altcineva un lucru, care, prin împărțire, în loc să se împruțineze, sporește, adică *cultura este tot ceea ce crește prin împărțire* [1, p. 32]. În domeniul pe care îl abordăm, anume această idee ni se pare relevantă, deoarece în educație învățătorul prin însăși funcția sa împarte un șir de valori cu cei pe care îi învață.

E. Taylor, unul din fondatorii antropologiei, definește încă în 1871 cultura în felul următor: „*cultura este ansamblul complex care include cunoștințele, credințele, arta, moravurile, dreptul, datinile, precum și toate dispozițiile sau uzanțele dobândite de om în societate*” [Apud 2, p.89]. Prin urmare, specificitatea naturii umane este tocmai înscrierea într-o anumită cultură, care nu datorează nimic eredității și nu face în nici un caz obiectul patrimoniului genetic. Cultura constituie o formă de adaptare la mediul natural, dar nu este strict prefigurată de mediu. O cultură poate fi definită ca un ansamblu de reprezentări și practici așezate în ordine simbolică, care organizează și dă sens lumii într-o configurație specială, proprie unui grup social și unei epoci determinate.

Trebuie să menționăm și faptul că *cultura este un regulator al faptelor oamenilor* și al relațiilor lor unul cu altul, cu societatea și natura, ea cuprinde valorile, create de grupe aparte de oameni, normele, pe care ei le respectă în viață și obiectele materiale, pe care le produc [3, p. 71]. Cultura este un întreg integrat și structurat, constituit din părți aflate în conexiune. Elementele fundamentale ale culturii sunt valorile. Cultura constă din patternuri, modele, implicite sau explicite *ale comportamentului și pentru comportament*, modele care sunt însușite și transmise prin simboluri [4, p. 232]. Dacă cultura se definește în relația cu personalitatea, atunci ea este *harta întinsă a personalității*, fiecare individ totalizând moștenirea culturală prin educație [4, p. 227].

În viața obișnuită, acolo unde oamenii nu teoretizează, dar pur și simplu trăiesc, în lumea pragmatică, cultura reprezintă:

- un oarecare model, ceva normativ, la care trebuie să se alinieze, un standard de comportament, existent implicit în fiecare persoană;
- însușirea omului în sfera comportamentului socio-profesional, care include tactul, respectul pentru oameni, delicatețea, măsura în comportament;
- inteligența și cultivarea omului (om învățat);
- respectarea normelor de etică: se comportă cultural/ necultural.

Sensul cel mai familiar al culturii este cel ca *realizare spirituală sau artistică exemplară*. Cultura explică anumite lucruri, însă oferă doar o explicație parțială a felului în care oamenii se comportă, gândesc sau își modifică gândirea și comportamentul.

Dacă vorbim despre *sensul democratic al culturii*, atunci avem în vedere că se adresează fiecărui om, nu doar aleșilor. Aici apare actuală afirmația lui F. Nietzsche, nu viața trebuie ridicată la nivelul artei, ci arta trebuie să coboare de pe pedestalul culturii de elită pentru a informa cele mai mici detalii ale vieții [Apud 4, p. 17].

Azi foarte acut se pune problema dacă poate omul, în activitatea sa profesională, să se bazeze pe evoluția naturală a procesului de dezvoltare a culturii sau lumea se află în stare de decădere și are nevoie de o îmbunătățire. Putem afirma că este vorba despre necesitatea perfecționării calității activității profesionale, despre o reconstrucție culturală a învățătorilor, a tuturor fără excepție, independent de starea și ierarhia socială, în direcția a trei aspecte principale:

- sentimentul responsabilizării;
- dragostea pentru om;
- intoleranța față de neadevăr.

În centrul acestora se află personalitatea integrată a învățătorului și nu există alternative la acest lucru. Este vorba, mai degrabă, de *o democratizare a profesiei* și a unei culturalizări totale în educație. *Culturalizarea în educație* presupune modernizarea, înnoirea culturii în spiritul anumitor valori și depășirea întârzierii ei în raport cu alte culturi profesionale, considerate ca dezvoltate.

Implicarea învățătorilor într-o cultură a responsabilizării le permite să-și folosească experiența, cunoștințele, motivația interioară pentru a îndeplini diferite sarcini în folosul educației. Ei devin astfel membri responsabili pentru rezultatele de care sistemul din care fac parte beneficiază atât în mod concret, cât și într-un mod mai subtil. Ei sunt animați de sentimentul că sunt stăpâni pe munca lor, sunt entuziasmați și mândri de ceea ce fac.

Responsabilizarea a fost și rămâne unul dintre cele mai promițătoare, dar și cele mai puțin înțelese concepte în pedagogie de până acum.

Cultura, fiind și ea un mijloc de activitate, apare în două ipostaze, incluzând în sine produsul acestei activități:

- ca niște capacități profesionale istoric formate, aceste capacități apar nu genetic, ci ca exprimare a forțelor omului, apărute în rezultatul realizării potențelor lui naturale în drumul personal al activității sale profesionale. *Nivelul inferior al culturii este o adaptare pasivă la profesie*, iar zborul căutării culturale este o *creare a profesiei sale*, care absoarbe în sine exteriorul, dar opunându-i unicitatea, originalitatea sa.
- omul cu dezvoltate potențialități culturale în profesie „rupe” cercul repetărilor, neagă circumstanțele banale, devine într-o sferă sau alta Demiurg.

Ceea ce se numește de obicei valori ale culturii profesionale sunt, de fapt, capacitățile oamenilor obiectivate (transformate în rezultate) prin activitate. Prin urmare, *cultura profesională pedagogică* există în formă subiectivă și obiectivă:

- un pom fructifer (capacitățile profesionale realizabile și actualizabile în activitate) și fructele (valorile acestei activități – cei educați);
- însă în ipostazele sale obiectivate, cultura profesională, dacă este departe de activitatea model, se „stinge”, „adoarme”. Numai în activitatea vie ea se poate manifesta real; numai în interrelație cu învățătorul creator, cultura continuă să fie cultură, în caz contrar, ea moare;
- dacă se închide în subiect, cultura de asemenea moare, dacă nu are partener, adresat, interlocutor (cel ce învață); dezvoltarea culturii întotdeauna solicită schimbul de valori [5, p.83].

Valorile apar în rezultatul conștientizării de către ființa umană a semnificației pentru el a unor sau altor obiecte (materiale sau spirituale). Fiecare sferă a activității umane dispune de anumite dimensiuni valorice proprii. În fiecare tip de cultură apare o anumită ierarhie a valorilor și a dimensiunilor valorice.

În felul acesta, complexitatea care marchează azi *cultura postmodernă* se reflectă și în teoria educației. Așa cum în cultură nimeni nu mai susține crearea unui model unic, care să reflecte valorile apărute sau a unui unic fundament de acces la valoare, nici în educație nu se mai promovează o unică pedagogie. Cultura este cea care condiționează *originalitatea personalității*. Cultura nu este sugestie în favoarea monotoniei și operării standard ci, dimpotrivă, pledoaria cea mai convingătoare pentru *originalitate*. Educația trebuie să se organizeze în jurul unor produse înalt culturale care permit personalității să degajeze o serie de posibilități, să găsească o mulțime de căi de urmat, să facă din lume o prezență a propriei interiorizări [5, p. 28].

Subiectul trebuie să participe la o cultură. Intrând în rezonanță cu operele din sfera culturii, vibrând la întâlnirea cu ele, înseamnă a deveni om. Muzica lui Beethoven (Pastorală) este universală nu pentru că așa afirmă toată lumea, ci pentru că ea condensează reflecțiile și simțirea cu totul excepționale ale oamenilor, pentru că oricine le înțelege și poate ajunge să le iubească. Școala trebuie să gândească proceduri de/contextualizate pentru a oferi într-adevăr, ocazia democratizării: să permită subiectului participarea la viața științei și artei, să reflecteze asupra lor pentru a le înțelege, să decidă asupra valorii lor, să se plaseze în postura creatorului, a cercetătorului, a tehnicianului, a interpretului, criticului, istoricului de artă, să se realizeze ca

subiect pe tărâmul științei și artei. Învățământul trebuie să identifice uneltele de facilitare a accesului subiectului la cultură, dându-i acestuia ocazia de a se cunoaște pe sine și a cunoaște lumea pe măsura pătrunderii în cultură, a se co-naște cu aceasta. Educația există atunci când subiectul are *conștiința intrării într-un câmp cultural* aparte nu pentru a imita ceea ce întâlnește aici, ci menținând o anumită distanță necesară reflecției, pentru că judecata umană se formează pornind de la marile modele ale culturii umane, modele oferite nu pentru a fi imitate, ci pentru a reflecta la ele [5, p. 43-45].

Oricât de „mare” nu ar fi cultura profesională a învățătorului, ea nu poate spori decât comunicând permanent cu cultura de învățare a educatului. O cultură profesională în educație, care încetează să mai facă schimb de valori cu cultura educatului, moare asemenea organismului care refuză hrana. Cultivarea celui ce învață nu se produce prin simpla acumulare de cunoștințe, ci prin desfășurarea unor virtualități ale propriului lor spirit. În acest sens, toate cunoștințele, virtuțile, perfecționările subiectului care învață nu ne pot încă determina să-i atribuim calitatea reală de a fi cult, dacă ele acționează numai ca adaosuri, deoarece cultura este o completare necesară a naturii umane [1, p. 37].

Învățământul trebuie să fie profesiunea cea mai onorată și mai responsabilă, deoarece învățătorul nu este un simplu funcționar care spune noutăți, el orientează spre înțelepciune, spre adevăr. Fără această căutare a adevărului, o societate nu rezistă, or, pentru a crea o societate nouă, fiecare trebuie să fie un învățător adevărat, ceea ce înseamnă că trebuie să fie deopotrivă discipol și maestru, trebuie să se instruiască personal. Învățătorul adevărat, care denotă cultură profesională, este acela care, *fiind bogat în interior, nu cere nimic pentru sine însuși*, el nu este ambițios și nu vrea să exercite puterea sub nici o formă, el este liber de constrângerile societății. Astfel de învățători dețin un loc important într-o civilizație luminată. Acest învățător instruieste pentru că dorește ca discipolul să fie bogat interior, fără de care obiectele capătă o importanță fără rost, el va instrui pentru a încuraja pe discipol să-și găsească vocația adevărată.

Aderând la unele idei formulate în raport cu dezvoltarea profesională a cadrelor didactice, putem afirma că cultura profesională, la fel ca dezvoltarea profesională, intervine ca un element de soluție în situațiile critice ale educației, deoarece lor le revine sarcina de a face efortul principal de înțelegere, adaptare, reînnoire, imaginație în procesul de schimbare. E nevoie de a face astfel ca nu numai să fie acceptată schimbarea, ci de a favoriza prin toate mijloacele participarea inteligentă și competentă la diverse etape ale schimbării. Abordarea culturii profesionale este un antecedent important al schimbării, atenția urmând să se concentreze pe remanieri și modernizări ale gândirii și practicii individuale, ținând cont de perspectivele largi asupra dezvoltării profesionalismului în ansamblu [6, p. 60].

Așadar, în praxisul educațional actual trebuie să se amestece interpretări cognitive, așteptări morale, expresii culturale și evaluări obiective. Procese de învățare și de înțelegere au nevoie de o bază culturală de mare anvergură și nu doar de „binecuvântările” științei pedagogice și ale inovațiilor tehnologice. Educatorul priceput, care cunoaște natura interioară a libertății, ajută pe fiecare educat în parte să observe și să înțeleagă valorile și constrângerile sociale, îl ajută să devină conștient de influențele exterioare care-l condiționează și care lucrează asupra lui. Unul din pericolele culturii profesionale este că sistemul educațional devine mai important decât ființele umane care sunt cuprinse în el. Sistemul se transformă într-un înlocuitor al iubirii, iar anume iubirea pentru ființa umană conține în sine toată educația. Învățătorii trebuie să iubească

copiii, nu să manifeste ambiții pentru cariera lor profesională. Sistemul este un mijloc sigur de a avea copilul la mână, însă el trebuie să și cultive libertatea și înțelegerea, care sunt imposibile sub orice formă de constrângere. Cultura profesională a învățătorului constă în a-l face pe discipol să-și înțeleagă complexitatea propriei sale ființe, fără a-i cere să-și înăbușe o parte din natura sa în folosul altei părți, deoarece aceasta creează în ființa umană un nesfârșit conflict. Dacă învățătorul cere respect de la discipolii săi și el are foarte puțin respect pentru ei, este evident că el va provoca indiferență și o lipsă de respect. Dacă nu se ține seama de viața omenească, știința poate duce la distrugere.

În felul acesta, cultura profesională devine marca comună, care oferă o modalitatea de înțelegere a unor evenimente educaționale complexe într-un limbaj universal al culturii. Democrația în domeniul culturii profesionale este o cale de a lua decizii în mod adecvat și a stabili politici educaționale printr-o înțelegere comună. Studiind nevoia de cultură în activitatea profesională în manifestările ei concrete, trebuie să avem în vedere în permanență relația dintre necesități și posibilități și să se acționeze în sensul ambelor noțiuni, pentru acomodări reciproce, care să asigure realizarea obiectivelor educaționale și folosirea rațională a resurselor sistemului.

Cultura profesională a învățătorului este, după cum am văzut, calitatea activității profesionale de a produce valori sporite, prin promovarea adevărului, prin manifestarea responsabilității, a iubirii și respectului pentru cel ce învață. Nici una din aceste trei coordonate nu indică un act de pură constatare și nici nu fixează acțiunea profesorului în cadre rigide. Respectarea condiției de cultură profesională apare drept principiu fundamental, ca dimensiune subiectivă a comportamentului profesional, care desfășoară o activitate de cultivare, deținând o anumită poziție în structurile educaționale. Ea implică, în acest sens, înțelegerea, asumarea și transpunerea în comportamente adecvate a cerințelor obiective ce decurg din condiția de cultură, cu semnificația de atribut al activității educaționale, care nu este doar un act de voință sau o conduită afectivă, ci o coordonată care angajează inteligența, pregătirea și experiența profesională. Și nu este îndeajuns să vrei, trebuie și să poți adopta un comportament cultural în activitățile date, ceea ce presupune o anumită pregătire în domeniu, stăpânirea unor proceduri, capacități și competențe practice. Pe scurt, cultura profesională este o dimensiune a activității educaționale. Prin urmare, abordarea educațională a culturii este pe deplin aplicabilă în domeniul profesionalizării cadrelor didactice, prin asigurarea unui minimum de corespondență între domeniul educației și domeniul culturii.

Profesia de învățător se exercită direct asupra ființei umane, de aceea cultura profesională, în acest context, apare cu precădere ca o expresie a comportamentului de a promova valorile inalienabile ale ființei umane: libertatea, demnitatea, responsabilitatea, dreptul la respect de sine etc. Dificultățile intervin, în acest cadru de referință, la momentul când prestația profesională nu se realizează în folosul celui educat, deoarece fiecare subiect trebuie tratat ca pe o personalitate distinctă, înzestrată cu capacități, motivații și atitudini, învățătorul neavând dreptul moral de a le cere subiecților calități care nu sunt prezente în activitatea sa.

Ceea ce este esențial pentru educație azi este de a oferi șansa unei vieți depline, iar pentru aceasta este nevoie de cultivarea inteligenței care duce la integrare. Or, a fi o ființă umană integrală înseamnă a înțelege întregul proces al conștiinței, atât în regiunile sale ascunse, cât și în cele aparente. Nu există un sfârșit în ceea ce privește educația, nu este ca și cum ai citi o carte, ca

și cum ai trece un examen. Învățarea n-are sfârșit și acest lucru trebuie să-l înțeleagă fiecare, deoarece viața trebuie să aibă înțeles deplin.

BIBLIOGRAFIE

1. RÂMBU, N. Tirania valorilor. Studii de filosofia culturii și axiologie. București: E.D.P., 2006. 420 p.
2. GERAUD, M.-O.; LESERCOISIER O.; POTTIER, R. Noțiunile-cheie ale etnologiei. Iași: Polirom, 2001.
3. ДРАЧ, Г. Культурология. Ростов на Дону, 2007. 570 с.
4. TROC, G. Postmodernismul în antropologia culturală. Iași: Polirom, 2006. 355 p.
5. BÂRLOGEANU, L. Paradigma educațional-umanistă în contextul postmodernității. În: Păun E., Potolea D. Pedagogie. Fundamentări teoretice și demersuri aplicative. Iași: Polirom, 2002.
6. CALLO, T. O pedagogie a integralității. Chișinău: CEP USM, 2007. 171 p.

CZU: 372.861.3:373.3(498)

EDUCAȚIA PENTRU SĂNĂTATE – PRACTICI ȘI DEZVOLTARE CURRICULARĂ ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR DIN ROMÂNIA

*Ioana-Roxana IORDACHE, doctorand,
Universitatea Pedagogică de Stat Ion Creangă, Chișinău, R M,
director Scoala Gimnazială „Daniela Cuciuc”, Piatra Neamț, România*

Summary. *The right to health is one of the fundamental human rights. According to the World Health Organization, the health of the individual is defined as "a state of physical, mental and social well-being and not just the absence of disease or infirmity." From a public perspective, health is, due to its huge individual, social and demographic implications, one of the most targeted goals of government policies and strategies worldwide. The approach to the fields of health education is made from a scientific, pedagogical and legislative perspective. The teacher can use and harmonize the information on development cycles, depending on the class level, the psychosomatic development of the students and the local particularities. School programs meet the fundamental educational needs of any child and adolescent and the formation of a healthy lifestyle, the integration of sexuality in emotional maturation, stress control, acquisition of landmarks in school and career become essential conditions for the harmonious development of the student's personality. The elaboration of a school curriculum offer of "Health Education" as an optional subject aimed at promoting the correct knowledge regarding various aspects of health and the formation of attitudes and skills indispensable for a responsible and healthy behavior. The school, through its moral authority, can make a substantial contribution to the transmission of this knowledge of education for the health of students, and has the ability and capacity to encompass and address, over time, a high percentage of the population.*

Keywords: *curricular development, healthy lifestyle, health education, specific contents.*

Dreptul la sănătate este unul din drepturile fundamentale ale omului. Conform Organizației Mondiale a Sănătății, sănătatea individului este definită drept „o stare de bine fizică, mentală și socială și nu doar absența bolii sau a infirmității”. Din perspectivă publică, sănătatea constituie, datorită imenselor sale implicații individuale, sociale și demografice, unul dintre obiectivele cele mai vizate de politicile și strategiile guvernamentale din întreaga lume. În acest sens, în 1977, statele membre ale Organizației Mondiale a Sănătății (inclusiv România), au decis în mod unanim că „țelul social principal al guvernelor și OMS în decadele viitoare, să fie realizarea unei stări de sănătate a întregii populații a Globului, care să permită tuturor oamenilor să ducă o viață productivă din punct de vedere economic și social”. [2, p. 9]

Abordarea domeniilor educației pentru sănătate este realizată din perspectivă științifică, pedagogică și legislativă. Cadrul didactic poate utiliza și armoniza informația pe cicluri de dezvoltare, în funcție de nivelul clasei, de dezvoltarea psihosomatică a elevilor și de particularitățile locale. Programele școlare vin în întâmpinarea nevoilor fundamentale de

educație ale oricărui copil și adolescent iar formarea unui stil de viață sănătos, integrarea sexualității în maturarea emoțională, controlul stresului, dobândirea de repere în orientarea școlară și profesională devin condiții esențiale pentru dezvoltarea armonioasă a personalității elevului.

Prin elaborarea unei oferte de curriculum școlar de „Educație pentru sănătate” ca disciplină opțională s-a urmărit promovarea cunoștințelor corecte privind diverse aspecte ale sănătății și formarea de atitudini și deprinderi indispensabile unui comportament responsabil și sănătos. Școala, prin autoritatea morală pe care o are, poate aduce o contribuție substanțială în transmiterea acestor cunoștințe de educație pentru sănătatea elevilor, și are abilitatea și capacitatea de a cuprinde și de a se adresa, în timp, unui procent ridicat de populație.

Obiectivele urmărite în cadrul Programului Național „Educația pentru sănătate în școala românească” vizează [2, p. 290]:

- promovarea sănătății și a stării de bine a elevului, respectiv: funcționarea optimă din punct de vedere somatic, fiziologic, mintal, emoțional, social și spiritual; formarea unui stil de viață sănătos;
- dezvoltarea personală a elevului, respectiv: autocunoașterea și construirea unei imagini pozitive despre sine; comunicare și relaționare interpersonală; controlul stresului; dezvoltarea carierei personale;
- prevenire, respectiv: prevenirea accidentelor și a comportamentelor cu risc pentru sănătate; prevenirea atitudinii negative față de sine și viață; prevenirea conflictelor interpersonale, a dezadaptării sociale și a situațiilor de criză.

Programul național și curriculum-ul de Educație pentru sănătate urmăresc:

- să asigure educarea populației școlare pentru un stil de viață sănătos;
- să faciliteze accesul la o informație corectă, avizată, atât în mediul urban cât și în mediul rural;
- să realizeze, în mod indirect, educația adulților;
- să conducă la diminuarea numărului de îmbolnăviri și reducerea comportamentelor cu risc pentru sănătate;
- să contribuie la creșterea calității actului medical.

Programul național „Educația pentru sănătate în școala românească” oferă în ansamblul său, din perspectiva strategiei sale de realizare, dezvoltarea componentei de educație pentru sănătate atât în cadrul unui curriculum cât și ca activități extracurriculare și extrașcolare.

În procesul de elaborare a curriculum-ului de Educație pentru sănătate în învățământul primar s-au avut în vedere trei repere fundamentale:

- raportarea la dinamica și la necesitățile actuale precum și la finalitățile de perspectivă ale sistemului românesc de învățământ, generate de evoluțiile sociale;
- raportarea la tendințele actuale și la criteriile internaționale general acceptate în domeniul reformelor curriculare;
- raportarea la acele tendințe ale sistemului românesc de învățământ care sunt pertinente din punctul de vedere al redimensionării valorilor educației.

Alături de reperele enunțate mai sus, s-a avut în vedere construirea programelor școlare pe baza următorilor indicatori: nivelul, varietatea și complexitatea intereselor educaționale ale

elevilor pe probleme de sănătate; ritmul multiplicării permanente a domeniilor cunoașterii și a nevoilor de educație; exigențele formării personalității elevului într-o lume în schimbare.

Elaborarea curriculum-ului de Educație pentru sănătate a urmărit, totodată:

- adecvarea curriculum-ului, în ansamblul său, la contextul socio-cultural național;
- racordarea curriculum-ului la evoluțiile în domeniu înregistrate în plan internațional;
- coerența, manifestată atât la nivelul relației dintre curriculum și finalitățile sistemului de învățământ cât și la nivelul diferitelor componente intrinseci ale acestuia;
- relevanța curriculum-ului în raport cu obiectivele educaționale;
- transparența curriculum-ului în raport cu obiectivele educaționale;
- articularea optimă a fazelor procesului curricular în ansamblul său: proiectare, elaborare, aplicare, revizuire permanentă.

Menționăm, Curriculum-ul de Educație pentru sănătate a fost elaborat în variantă modulară. Concepția organizării modulare a conținuturilor îi aparține lui L. D’Hainaut, conform căruia un modul didactic trebuie să satisfacă următoarele cerințe fundamentale: „a. să prezinte sau să definească un ansamblu de situații de învățare; b. să posede o funcție proprie, specificată cu grijă și să vizeze obiective bine definite; c. să propună probe în vederea orientării celui ce studiază și/sau a celui ce predă și să le ofere un feed-back; d. să poată să se integreze în itinerariile și logicile învățării.” [4, p. 84]

Organizarea modulară urmărește să ofere utilizatorului o bază flexibilă pentru aplicarea programului național Educația pentru sănătate în școala românească, în cadrul orelor de Curriculum la Decizia Școlii (CDS).

Curriculum-ul de Educație pentru sănătate cuprinde următoarele module [5, p. 26]: *Educația pentru sănătate, clasele I/a II-a; Educație pentru sănătate, clasele a III-a/a IV-a.*

Pentru învățământul primar din România programul Educație pentru sănătate - clasele I - a IV-a conțin: obiective cadru; obiective de referință și exemple de activități de învățare; lista orientativă de conținuturi; exemple de modalități de adaptare și selectare a obiectivelor de referință și a conținuturilor la nivelul fiecărei clase; sugestii metodologice și de evaluare formativă.

În această structurare, programele permit profesorilor pentru învățământul primar și educatorilor să-și selecteze și să-și adapteze conținuturile propuse în funcție de achizițiile elevilor (având în vedere participarea/neparticiparea acestora în anul/anii anterior/i la un curs de Educație pentru sănătate), dar și de alți factori, cum ar fi caracteristicile grupului de elevi (vârstă, mediu social și școlar), resursele didactice disponibile etc.

Specificăm, modulele propuse pot fi folosite astfel:

- la nivelul unei clase, urmărind toate obiectivele de referință sau o selecție/adaptare a acestora, prin intermediul celor 9 domenii de conținuturi (în interiorul acestora învățătorul/profesorul putând stabili subtemele cele mai relevante grupului țintă);
- la nivelul a două clase, prin departajarea obiectivelor de referință (sau selectarea/adaptarea lor), prin multiplicarea activităților de învățare și prin parcurgerea, după nevoi, a tuturor temelor de sub cele 9 domenii obligatorii.

Se recomandă, la nivelul învățământului primar din România, ca:

- temele ce vizează „*Stima de sine*” (ca imagine pozitivă despre propria persoană, încrederea în sine etc.) „*Asertivitate*”, „*Negocierea conflictelor*”, precum și alte teme

legate de comunicare, să fie abordate în toate modulele (ca teme de sine stătătoare sau integrate în teme din alte domenii);

- teme legate de prevenirea transmiterii HIV/SIDA, de solidaritatea cu persoanele afectate și infectate HIV/SIDA vor fi abordate în concordanță cu capitolele legate de legislație, igienă, sănătate mintală, prevenire a consumului de substanțe toxice, violență etc.

În consecință, structurarea modulară prezentată facilitează obținerea mai multor avantaje:

- asigurarea progresiei în achiziții pentru elevul care urmează opționalul pe parcursul mai multor ani de studiu;
- dezvoltarea unor deprinderi și comportamente specifice educației pentru sănătate precum și parcurgerea tuturor domeniilor de conținut ale disciplinei chiar în cazul în care elevii optează o singură dată pe parcursul întregii școlarități pentru acest opțional; elevii au ocazia să descopere domeniul și să-l integreze în structurile sale cognitive și afective;
- articularea educației formale, nonformale și informale.

La nivelul claselor I - a IV-a, obiectivele-cadru vizează: utilizarea limbajului specific educației pentru sănătate; dezvoltarea unor comportamente de protecție a sănătății personale și a mediului.

Învățătorul are posibilitatea să selecteze și să adapteze obiectivele de referință și conținuturile în funcție de grupul de elevi. Lista de conținuturi prezentată în curriculum este orientativă, dar este obligatorie parcurgerea a cel puțin unei teme din fiecare domeniu al educației pentru sănătate.

Programa poate fi parcursă fie în clasa I, fie în clasa a II-a sau poate fi parcursă în ambele clase, prin departajarea obiectivelor de referință și prin multiplicarea activităților de învățare (de exemplu, obiectivul de referință 1.2 poate fi atins și prin activități de învățare de tipul: discuții cu elevii, vizita unui grup de adolescenți în clasă sau a unui bebeluș, pentru clasa I sau realizarea unui miniproiect ”*Trecutul meu*” care să reflecte o viziune personală asupra schimbării, pentru clasa a II-a).

Recomandarea către cadrele didactice este ca pentru clasa I accentul să fie pus, în special, pe domeniile *Igienă personală* și *Sănătatea alimentației*, iar la clasa a II-a pe *Creștere și dezvoltare în perioada copilăriei*, *Boli cauzate de lipsa de igienă*, *Sănătate mintală*.

Metodele și tehnicile de predare recomandate sunt în legătură cu metodele interactive adaptate elevilor de clasele I-II, în special: jocul de rol, conversația, observația, discuția facilitată.

Cât privește modalitățile de evaluare, acestea conțin: probe scrise, probe orale, probe practice, autoevaluarea, miniproiecte, portofolii.

Referitor la materiale auxiliare care pot fi utilizate ca suport de curs al opționalului, evidențiem: Ghidul informativ pentru cadrele didactice pentru domeniile: Elemente de anatomie, Igienă personală, Activitate și odihnă, Sănătatea alimentației, Sănătatea mediului, Sănătate mintală, Violența, Accidente; Ghid pentru cadre didactice - Program Național “*Educație pentru sănătate în școala românească*”; Buletinele informative „*Educație pentru sănătate*”, editate sub egida Ministerului Educației și Cercetării (MEC) și alte materiale elaborate de MEC sau cu avizul MEC.

Curriculum claselor I - a II-a cuprinde o serie valoroasă de obiective de referință și exemple de activități de învățare. Astfel, pentru *Utilizarea limbajului specific educației pentru sănătate*, obiectivele de referință includ:

1.1. să identifice principalele părți ale organismului, utilizând termeni simpli de anatomie prin: exerciții-joc de descoperire a părților componente ale corpului uman, utilizând mulaje, planșe, imagini sau prin studiul propriului corp;

1.2. să identifice transformările corpului prin creștere, folosind termeni simpli de anatomie, prin exerciții de recunoaștere pe bază de imagini.

Pentru *Dezvoltarea unor comportamente de protejare a sănătății personale și a mediului*, obiectivele de referință au în prim-plan ca elevii:

2.1. să recunoască comportamentele sănătoase și comportamentele de risc prin: descrierea unor comportamente sănătoase; enumerarea unor modalități de transmitere a bolilor; identificarea alimentelor sănătoase; exerciții de comparare a situațiilor reale și imaginare; exerciții de raportare la reguli standard; povestiri orale; prezentarea unui program zilnic; exerciții de recunoaștere a unor substanțe toxice și agenți nocivi pentru organism;

2.2. să recunoască cazuri de violență și sentimente asociate cu acestea prin exerciții de luare a deciziilor;

2.3. să aplice corect normele igienico-sanitare prin exerciții de aplicare a normelor de igienă corporală și a vestimentației prin simularea unor situații, dar și prin realizarea unor expoziții cu materiale create sau procurate de elevi;

2.4. să identifice rolul activității fizice și al odihnei în menținerea sănătății prin: aprecierea timpului acordat activității fizice și odihnei; prezentarea unui program zilnic; studierea cazurilor reale și precizarea regulilor respectate/ nerespectate;

2.5. să comenteze situații de abuz, violență, accidente prin analizarea unor situații de abuz, violență, accidente, dar și prin comentarea unor situații prezentate în media;

2.6. să utilizeze corect noțiuni privind calitatea produselor alimentare, a proceselor din mediul înconjurător prin oferirea de exemple de observare și evaluare a valabilității produselor alimentare; prin explicitarea modalităților de evitare a folosirii substanțelor toxice, a accidentelor; prin povestiri și studii de caz;

2.7. să-și formeze reprezentări corecte asupra sinelui și celorlalți - descrierea propriei persoane în relațiile cu ceilalți; prin precizarea diferențelor și asemănărilor în reprezentările asupra oamenilor.

Curricula pentru clasele a III-a – a IV-a include o serie de obiective de referință, dar și exemple de activități de învățare, cum ar fi:

1. *Utilizarea limbajului specific educației pentru sănătate* prin obiective de referință de tipul:

1.1. să identifice tipuri de boli și pericolul acestora pentru sănătate, folosind un limbaj simplu, prin stabilirea de măsuri de prevenire a îmbolnăvirilor; alcătuirea de enunțuri; rebus.

1.2. să descrie beneficiile alimentației sănătoase, activității fizice, odihnei prin formulări de concluzii; completarea de fișe.

1.3. să-și formeze opinii referitor la sănătatea personală, a mediului prin expoziții tematice; activități în aer liber, excursii, drumeții; joc de rol tip "proces”.

2. Dezvoltarea unor comportamente de protejare a sănătății personale și a mediului prin obiective de referință de tipul:

2.1. să identifice factorii interni și externi care determină starea de boală și de sănătate prin dezbateri pe teme date; formulări de concluzii simple;

2.2. să identifice aspectele fizice și comportamentele omului sănătos prin discuții de grup asupra conceptelor ”sănătate”/”boală”; comentarii de imagini.

2.3. să aplice conștient reguli pentru menținerea sănătății acasă, la școală, în comunitate prin exerciții de luare a deciziilor.

2.4. să recunoască situațiile de abuz ale adulților asupra copiilor și forme ale violenței intragrupale prin analiza unor situații de abuz; comentarea unor cazuri din media.

2.5. să analizeze efectele pe termen scurt și lung ale substanțelor nocive asupra organismului prin discuții despre substanțele cu potențial vătămător; întocmirea de portofolii.

2.6. să găsească soluții proprii pentru rezolvarea problemelor de sănătate specifice vârstei prin exerciții de rezolvare a unor situații problemă; studiul unor statistici medicale asupra populației infantile.

2.7. să manifeste un comportament ecologic responsabil prin discuții de grup; miniproiecte; activități practice în școală/comunitate.

Evidențiem, chiar dacă conținutul modular al Curriculumului de Educație pentru sănătate [1, p.7-10] prevede aceleași 9 domenii de conținuturi, totuși conținuturile specifice Programei de Educație pentru sănătate, clasele I-II și III-IV diferă (Tab. 1).

Tabelul 1. Conținuturile specifice Programei de Educație pentru sănătate la nivelul învățământului primar.

Nr. crt	Domenii de conținuturi	Conținuturile specifice Programei de Educație pentru sănătate	
		clasele I-II	clasele III-IV
1.	Noțiuni elementare de anatomie și fiziologie	Corpul uman: părți componente, localizarea organelor interne; Organele de simț; Starea de sănătate și boala. Ce înseamnă să fii sănătos?; Creșterea și dezvoltarea în perioada copilăriei; Abilități personale cu rol protector pentru sănătate (autonomie în igienă și autoîngrijire la fete și băieți).	Rolul organelor în corp; Organismul-un tot unitar.
2.	Igiena personală	Igiena cavității bucale; Igiena mâinilor și a unghiilor; Igiena părului; Igiena corpului; Igiena îmbrăcămintei; Igiena încălțăminte; Boli cauzate de lipsa de igienă (diareile, hepatita, parazitozele etc.); Gripa și	Vaccinările și importanța lor; Reguli de igienă intimă; Rolul igienei personale în prevenirea bolilor transmisibile; Parazitozele frecvente la copii. Bolile transmise de animale; Controlul stomatologic periodic.

		virozele respiratorii; Importanța igienei pentru sănătate (în prevenirea îmbolnăvirilor: HIV/SIDA, TBC etc.).	
3.	Activitate și odihnă	Regimul de activitate și odihnă în perioada copilăriei; Timpul liber: activități școlare și extrașcolare.	Rolul educației fizice și sportive în dezvoltarea armonioasă a organismului; Refacerea după efort; Efort fizic / efort intelectual; Modalități de diminuare a oboselii.
4.	Sănătatea mediului	Mediul înconjurător, mediu sănătos; Curățenia în clasa și școala mea.	Poluarea aerului – ce este și cine o produce? Cum influențează poluarea sănătatea?; Pentru o planetă sănătoasă; Obiectele noi devin deșeuri. Dar deșeurile, pot deveni obiecte noi?
5.	Sănătatea mintală	Autocunoașterea; Eu și ceilalți, locul meu în colectiv; Diferiți și, totuși, la fel. Solidaritatea cu persoanele cu nevoi; Identificarea și controlul emoțiilor.	Recompense și satisfacție; Porecle și etichetări; Calități ale copiilor (Activități de tip „ <i>Pot și vreau!</i> ”); Reacții la teamă: față de învățător, părinți, note.
6.	Sănătatea alimentației	Tipuri de alimente; Termenul de valabilitate al alimentelor. Reguli de păstrare a acestora; Diversitatea alimentelor - condiție a sănătății (importanța vitaminelor, a iodului în alimentație etc.).	Influența alimentelor de origine vegetală și animală; Efectele alimentației unilaterale; Consecințele excesului de dulciuri.
7.	Sănătatea reproducerii și a familiei	Eu și familia mea. Roluri în familie; Diferențele între fată / băiat (relații sociale).	Influența alimentelor de origine vegetală și animală; Efectele alimentației unilaterale; Consecințele excesului de dulciuri.
8.	Consumul și abuzul de substanțe toxice	Substanțe dăunătoare sănătății.	Percepții reciproce ale băieților și fetelor; Modificări corporale la pubertate; Cum am apărut eu pe lume?
9.	Accidente, violență, abuz fizic	Modalități de prevenire a accidentelor; Forme de agresivitate frecvente în mediul școlar; Drepturile mele / drepturile colegilor.	Jocul – între dinamism și agresivitate; Răspunsul la agresivitatea celorlalți; Abuzul adulților asupra copiilor.

Analiza programei de educație pentru sănătate, clasele a III-a - a IV-a ne-a permis să evidențiem, că cuprinde 9 obiective de referință și exemple de activități de învățare pentru fiecare obiectiv. Astfel, pentru clasa a III-a prioritar se acordă domeniilor - *Igienă personală, Sănătatea alimentației, Sănătate mintală*, iar pentru clasa a IV-a - *Activitate și odihnă, Sănătatea mediului*. Abordarea temei ”*Diferențe fizice dintre perioada copilăriei și pubertate*” se poate realiza la nivelul clasei a IV-a. Recomandăm învățătorilor ca această temă să se discute în grupuri mixte.

Metodele și tehnicile de predare includ: jocul de rol, studiul de caz, conversația, știu/vreau să știu/ am învățat, dezbaterea, observația, Philips 6.6, iar modalitățile de evaluare pentru disciplina Educație pentru sănătate, la clasele I-IV sunt în legătură cu: autoevaluarea; portofoliile; probe orale și probe practice. Ele includ probe orale și probe practice; autoevaluare; miniproiecte; portofolii; probe scrise. [5, p.12].

Obiectivul de bază al Educației pentru sănătate constă în formarea și dezvoltarea în rândul populației, începând de la vârstele cele mai fragede, a unei concepții și a unui comportament *igienic, sanogenic*, în scopul apărării sănătății, dezvoltării armonioase și fortificării organismului, adaptării lui la condițiile mediului ambiental natural și social, cât și al participării active a acesteia la opera de ocrotire a sănătății populaționale.

În acest sens, este necesară formarea unei opinii în rândul preșcolarilor și școlărilor mici, fundamentată științific, față de igiena individuală și colectivă, față de alimentație, îmbrăcăminte, muncă și odihnă, față de utilizarea rațională a timpului liber și a factorilor naturali de călire a organismului, față de evitarea factorilor de risc.

Așadar, sănătatea e o problemă socială, economică și politică, ce vizează drepturile omului. Familia, școala, comunitatea, biserica reprezintă locul în care copilul crește, se dezvoltă, se inițiază și se educă pentru a se forma ca om și a se integra în societate. Prin autoritatea sa morală, școala i-a învățat și-i va învăța pe copii cum să se poarte în natură și în societate, cum să se raporteze la ceilalți semenii, cum să trăiască frumos, demn și sănătos.

BIBLIOGRAFIE

1. Curriculum pentru disciplina opțională Educație pentru sănătate pentru învățământul primar, clasele I-XII, variantă modulară, aprobat cu Ordinul Ministrului nr. 4496/11.08.2004, București.
2. MORSE, R. Să trăim sănătos fără toxine. Pitești: Editura Paralela 45, 392 p, ISBN 973-697-372-7.
3. NAROȘI, L. I.; CĂLUGĂRU, D. Ghid pentru cadre didactice/ Program Național ”Educație pentru sănătate în școala românească”. Buzău: Editura Grupul de Presă ”Evenimentul Românesc” SA, 2004. 446 p.
4. Programe de învățământ și educație permanentă. L. D’Hainalt (coord.). București: Editura Didactică și Pedagogică, 1981, 382 p. ISBN 973-8363-91-8.
5. Programe școlare revizuite pentru disciplina opțională Educație pentru sănătate, clasele I-XII (variantă modulară), aprobat cu Ordinul Ministrului Nr. 4496/11.08.2004.

CZU: 316.77:373.3

DEZVOLTAREA COMPETENȚELOR DE COMUNICARE LA ELEVII DIN CICLUL PRIMAR

Svetlana SÎRBU, doctor în pedagogie,
învățător grad didactic superior, IPLT
„Gheorghe Asachi”, or. Chișinău, RM

Abstract. *The competence of communication is considered by many authors a global skill which contains all the acquired communication skills by the individuals during their lives. These characteristics can be improved by applying special methods which contributes for developing communication skills. School has the job to finish developing pupil's abilities for him to become. A personality with knowledge, attitudes and communication skills during the study course.*

The actual education system is based on knowledge correlation, competences and attitudes, on mutual learning, on activities while working in pairs or groups, in cooperation with the teachers, child and his parents. All of this being aimed at developing creative thinking and communication skills. The process of organizing and developing the educative activities is adjusted by communicating. In teaching-learning process all subject which are studied in school are absorbed by using communication. The teacher must understand the importance of communicating.

Keywords: *competence, communication, learning, attitudes and skills.*

Competența de comunicare este considerată de mulți autori capacitate globală care cuprinde capacități comunicative ale indivizilor dobândite de-a lungul vieții. Acestea pot fi ameliorate prin aplicarea unei metodologii speciale care ar contribui la dezvoltarea competenței de comunicare. Școala are drept finalitate dezvoltarea competențelor elevului pentru a deveni o personalitate cu un ansamblu de cunoștințe, atitudini și competențe de comunicare formate pe parcursul școlarității.

Învățământul actual se bazează pe corelarea cunoștințelor, competențelor și atitudinilor, pe învățarea reciprocă, pe activități în perechi și grupuri, pe colaborarea dintre învățător, elev și părinte. Toate fiind realizate în scopul dezvoltării gândirii creative și a competențelor de comunicare. Procesul de organizare și desfășurare a activității instructiv-educative este reglementat prin comunicare. În predarea-învățarea tuturor disciplinelor studiate în școală este folosită comunicarea. Învățătorul trebuie să înțeleagă importanța comunicării.

Activitatea principală a elevului este învățarea ce are loc prin comunicare. Copiii învață comunicând cu învățătorii, colegii și părinții. Pentru a forma la elevi competențe comunicative agenții educaționali însuși trebuie să posede asemenea competențe. Competența se formează și se evaluează în interacțiunea integrată a activităților de *a ști, a ști să faci și a ști să devii*. Are ca teme priceperi, atitudini, deprinderi, cunoștințe și motivație. Competența comunicativă este nivelul de performanță care determină cât de eficient a fost transmis și receptat mesajul. Are ca teme cunoștințe, priceperi, deprinderi și motivație.

A fi competent într-o activitate înseamnă a aplica cunoștințele acumulate, a folosi deprinderi specifice, a analiza și a lua decizii, a lucra împreună cu alți membri din echipă, a comunica adecvat cu cei din jur. Cele mai bune oportunități de dezvoltare a abilităților de comunicare s-au dovedit a fi oferite de exercițiul comunicativ. În practica educațională este necesar ca elevilor să li se ofere ocaziile de a comunica constructiv. Pentru antrenarea elevilor în procesul comunicativ nu trebuie să li se pretindă să vorbească mult, ci să fie găsite modalități de identificare a interacțiunilor elev-elev în scopul schimbului informațional și interpersonal. Comunicarea se manifestă nu doar ca o acumulare de cunoștințe, ci ca oportunitate de coparticipare activă la orice activitate didactică pentru a spori dobândirea competențelor de comunicare. Dezvoltarea competențelor de comunicare eficientă la elevi presupune formarea următoarelor deprinderi:

- dialogare;
- ascultare activă;
- însușire și utilizare a diverselor formule de politețe;
- respectarea normelor de comunicare orală și scrisă;
- dezvoltare a comunicării asertive (exprimare cu ușurință a punctului de vedere).

Problemele de comunicare în marea majoritate își au originea în copilărie. Descurajarea și frustrarea afectează puternic. Competențele de comunicare se formează în special prin activitatea didactică și extrașcolară, de predare și învățare a cunoștințelor, de formare a priceperilor și deprinderilor, de comunicare și relaționare în cadrul grupului școlar. Învățătorii sunt acei care trebuie să încurajeze elevii să își exprime părerea, să se lase descoperiți și să nu le fie frică să împărtășească idei cu cei din jur. De aceea se pune accentul pe necesitatea învățării interactive și a conlucrării între elevi în procesul de învățare.

Învățătorul prin măiestria sa pedagogică utilizează corect metode activ-participative în cadrul activităților ce se desfășoară în clasă. Devine un bun îndrumător, observator și capabil să dirijeze activitatea pentru a stimula și dezvolta competențe de comunicare la elevi. Preponderent este comunicarea verbală, comunicarea nonverbală și paraverbală trebuie să însoțească mesajul verbal, fiind o completare de comunicare.

În perioada preșcolară comunicarea se realizează cu suport intuitiv. Activități în care sunt utilizate povestiri, exerciții și probleme cu imagini. În clasele I-IV se folosesc atât imagini artistice (tablouri, filme, Power –Point), cât și sintetice (hărți, scheme). Învățătorul trebuie să caute permanent forme optime de colaborare cu elevii pentru a reuși să implice conștient și creativ discipolii. Deosebit de eficiente sunt *Lectura ghidată, Expunerea, Compunerea, Dialogul, Scrierea liberă, Studiul de caz și Scrierea liberă.*

Aplicarea metodelor activ-participative conduc la facilitate exprimării. Metodele de predare de colaborare și de cooperare sunt metode în care copiii lucrează împreună, în perechi sau grupuri mici. Elevii învață să lucreze ca o echipă, comunică direct între ei, își împărtășesc ideile, se ajută reciproc, explică ceea ce știu celor din grup, discută împreună momentele subiectului pe care îl au de studiat. Comunicarea dintre elevi reprezintă o cale de a învăța lucruri noi unii de la ceilalți. Limbajul responsabilității, modalitate de ameliorare a comunicării este o formă de comunicare prin care elevii își exprimă propria opinie și emoție fără a ataca interlocutorul. Această formă de comunicare este o modalitate de evitare a etichetării și criticii

ceea ce duce la munca cu anturaj pozitiv. Pentru perfecționarea comunicării didactice, învățătorul trebuie să cunoască și să respecte următoarele reguli:

- *vorbirea* corectă, clară și directă a sa;
- *ascultarea* atentă și încurajatoare a mesajelor primite din partea elevilor;
- *încurajarea* feedback-ului din partea elevilor, pentru a cunoaște în ce măsură mesajul a fost înțeles de către discipoli;
- *utilizarea* diverselor forme de comunicare didactică pentru același tip de mesaj.

Școala are menirea de a forma un cititor activ pentru tot parcursul vieții. Lectura pentru elev trebuie concepută ca modalitate de cunoaștere și act de comunicare. **Lectura** este un instrument care dezvoltă posibilități de comunicare între oameni. Act intelectual important este lectura copiilor, de aceea trebuie supravegheat și îndrumat la școală de către învățător sau alți agenți educaționali și acasă de părinți. Prin lectură la elevi își formează:

- *aspectul educativ* ce contribuie la educarea din punct de vedere etic și estetic;
- *aspectul cognitiv* ce duce la îmbogățirea cu cunoștințe din diverse domenii;
- *aspectul formativ* ce înlesnește formarea deprinderilor de muncă intelectuală, la dezvoltarea gândirii, a imaginației creatoare și a capacității de exprimare corectă orală și scrisă.

În școala primară datorită măiestriei învățătorului are loc stimularea interesului pentru lectură. Învățătorul este dator să îndrume corect copiii spre o lectură conștientă. *Conversația problematizată* este importantă, fiindcă menține relația între învățător și elev. Începând cu clasa I, odată cu învățarea literelor, textele propuse spre învățare trebuie analizate minuțios. Lectura recomandată spre citire trebuie urmată de conversație bine dirijată. Textele învățate sunt conștientizate, dacă în mod sistematic sunt urmate de cerințele:

- să formuleze întrebări corecte colegilor;
- să utilizeze în vorbire cuvinte și expresii noi învățate;
- să redea conținutul textului prin cuvinte proprii și la persoana a III-a.

Elevii din clasa a II-a și a IV-a pot fi deprinși să se orienteze în structura cărții. O altă formă de îndrumare poate fi crearea bibliotecii personale și a clasei din cărțile aduse de însuși elevii clasei, în care poate fi propus un elev cu rol de bibliotecar pentru colegii de clasă. Dirijarea și evaluarea sistematică a lecturii de către învățător și părinte duce la formarea deprinderii de citire. Diverse activități legate de lectură dezvoltă competențe de comunicare. Elevul devine comunicativ, creativ și sociabil. Asimilarea conștientă a celor comunicate în mod scris sau oral permite efectuarea de către elevi a unei citiri funcționale. Așteptările sunt îndreptățite atunci când sistematic are loc consolidarea deprinderii de citire corectă, conștientă, cursivă, expresivă și fluentă. În această etapă are loc formarea gustului pentru lectură, de aceea trebuie corect de îndrumat elevilor literatura pe care trebuie să o citească. Are loc creșterea interesului pentru cunoaștere, se dezvoltă capacitatea de gândire, se formează și explorează vocabularul acumulat, se amplifică capacități creative și imaginative. *Ascultarea activă* poate fi exersată în cadrul dialogurilor și dezbaterilor realizate în clasă. Prin felul răspunsurilor, învățătorul vede dacă elevii au fost atenți la cele ascultate.

Lectura este o activitate importantă pentru copii, fiindcă dezvoltă competențe de comunicare. Lectura orală dezvoltă vocabularul, pronunția și abilitatea de a folosi elemente paraverbale (intonația, ritmul vorbirii).

O citire conștientă nu poate fi, dacă nu este o citire fluentă. **Exercițiul** este strategie didactică eficientă, deoarece prin ea formăm competențe. Exercițiile pot fi realizate în mod oral cât și scris. Exercițiile gramaticale realizate sistematic duc la formarea exprimării orale, fiindcă cunoștințele teoretice sunt aplicate în practică, unde cititul repetat sau prin încadrarea cititului repetat într-un context care este interesat și are sens. Citirea poate fi formată prin modalitățile:

- citirea repetată;
- citirea cu voce și în gând;
- citirea pe roluri;
- citirea în cor împreună cu alți copii sau împreună cu cineva.

În acest scop, în predarea limbii și literaturii române este eficient să se îmbine exerciții de comunicare orală și scrisă. Astfel elevii își formulează și exprimă corect ideile, scriu ortografic, realizează o povestire a unui text, etc. Este necesar ca învățătorul să urmărească la elevi pregătirea pentru munca intelectuală independentă sau activități de grup prin care se pot forma abilități de a se exprima în fața unui grup de colegi și formarea deprinderilor de lucru cu cartea.

Interogarea multiprocesuală este tehnica prin care în ciclul primar se formează o comunicare corectă. Se ajunge la rezultat frumos, dacă lectura textelor este urmată de întrebări bine structurate după nivelele:

Cunoștințe – Cine sunt personajele textului? Unde și când are loc acțiunea din text?

Înțelegere – Cum înțelegi expresia ...? Cum argumentezi cele spuse de ...?

Analiză – De ce personajul textului a procedat așa? Argumentează răspunsul cu expresii din text.

Aplicare – Cum ai fi procedat tu dacă ai fi în locul personajului din text? Care din calitățile personajului ai fi vrut să le ai? Ce sfat ai fi dat personajului din text?

Sinteză – Ce s-ar fi întâmplat, dacă ..? Cum crezi, care din acțiunile personajului l-au făcut să ..? Cum crezi, ce a urmat după ... acțiunea din text?

Evaluare – Ce bun ai învățat din acest text? Care enunț au trezit pentru tine emoții pozitive?

Utilizând sistematic această tehnică, formularea răspunsurilor corecte și complete, crește la elevi nivelul de gândire și exprimare interesantă, originală.

Jocul este o metodă activă de formare, bazată pe activități de simulare a unor situații. Participanții devin actori ai vieții sociale, pentru care se pregătesc. Astfel se formează atitudini, abilități, comportamente și competențe. Accesibil are loc procesul de cunoaștere, fiindcă copiii învață prin această activitate, își dezvoltă competențe de comunicare într-o manieră ludică și distractivă. Activitățile de **joc de rol** și de **dramatizare** sunt percepute de elevi ca un joc. Exercițiile de dramatizare presupun interpretarea textelor pe roluri. Dramatizarea îi determină pe elevi să exploreze textul, să înțeleagă textul și să analizeze personajele pe care le vor interpreta. Acest tip de activitate dezvoltă spiritul de echipă, creativitatea, acumularea de cunoștințe și îi apropie de text prin bucuria de a interpreta scenic personajele îndrăgite. Copiii reușesc să își exprime îndemânarea, imaginația și simțul estetic. Memorarea replicilor personajelor dezvoltă competențe de comunicare verbală și antrenează memoria.

În clasele primare pot fi utilizate în joc de rol toate textele propuse spre studiere. Jocurile contribuie la formarea și dezvoltarea flexibilității și fluidității vorbirii. Unele jocuri oferă posibilitatea de a învăța situații gramaticale cu mult înainte de a le studia. Exemple de jocuri didactice ce pot fi utilizate în cadrul lecțiilor:

Spune mai multe cuvinte despre ... - se propun însușiri sau acțiuni despre un obiect, sau ființă.

Cuvântul interzis - să răspunde la întrebări fara să folosească un cuvânt stabilit. De exemplu „primăvara” este cuvântul interzis. La întrebarea „Despre ce anotimp se vorbește în text ?”.

Cine spune mai repede ? - să alcătuiască enunțuri în baza imaginilor.

Găsește propoziția - după o scemă propusă.

Când se întâmplă și de ce ? - succesiuni a diferitor transformări în natură.

Cuvinte asemenea - consolidarea cuvintelor sinonime.

Competențele de comunicare pot fi ameliorate, perfecționate prin învățare și exersare sistematică. În scopul de accelerare a dobândirii unor competențe de comunicare specifice, se impune exersarea, situații problematice și aplicare practică îmbinată cu îndrumarea activă în scop formativ. Învățătorii din învățământul primar vor reuși să formeze competențe de comunicare la micii școlari, dacă vor cunoaște aspecte teoretice și metodologice privind predarea, învățarea și evaluarea conceptelor. Ele se pot realiza accesibil vârstei în baza textului literar prin strategii didactice care vor ajuta copilul să utilizeze corect diverse forme atât în comunicarea orală cât și în cea scrisă.

BIBLIOGRAFIE

1. ABRIC, J.-C. Psihologia comunicării. Teorii și metode. Iași: Editura Polirom, 2004, 208 p. ISBN 9736839532
2. COSMOVICI, A. Psihologie școlară. Iași: Editura Polirom, 1998, 302 p. ISBN 9789734610778
3. CUCOȘ, C. Pedagogia. Iași: Editura Polirom, 1996. 230 p. ISBN 973-9248-03-9.
4. PERETTI, A.; LEGRAND, I.-A.; BONIFACE, J. Tehnici de comunicare. Iași: Editura Polirom, 2001, 392 p. ISBN 973-683-505-7
5. ȘERDEAN, I. Didactica limbii române și literaturii române în învățământul primar. București: Editura Corint, 2007, 320 p. ISBN 9789731352336

CZU: 37.036

EDUCAȚIA OUTDOOR, METODĂ DE STIMULARE A CREATIVITĂȚII ELEVILOR

*Marieta NEAGU, doctorand, UPS „Ion Creangă”, Chișinău,
prof. învă. primar, grad didactic II, Școala Gimnazială „Ion Ionescu”,
comuna Călugărească, Școala Gimnazială Rachieri – structură, România*

Abstract: *The purpose of this article is to highlight the benefits of a curriculum based on outdoor schooling. Most of the time the education received at school covers only the theoretical (cognitive) aspect, lacking the practical study of the theoretical topics.*

In outdoor education, the student learns everything in a practical, active way, through personal experiences that he then reflects on in order to extract the teachings. This way of learning, characteristic of outdoor education, is illustrated by the method of investigation that stimulates an interrogative attitude, a creative perspective on the contents by reanalyzing and restructuring them. Learning efficiency of Natural Sciences classes can be increased through an empiric outdoor education by developing these skills.

Keywords: *education, outdoor education, natural sciences, investigation, creativity.*

Din cele mai vechi timpuri omul a fost preocupat de ceea ce se întâmplă în realitatea înconjurătoare, a încercat să deslușească tainele universului, să le cunoască. Odată cu societatea a apărut și educația ca un proces de desfășurare cu particularități distincte de la un moment istoric la altul, după cum existența socio-umană în ansamblul său se află în continuă devenire.

Educația este absolut necesară omului, existând în acesta dorința, înclinația, dar și capacitatea de a răspândi zestrea înțelepciunii și învățaturii sale, de a se perpetua din punct de vedere spiritual, dincolo de timpul și spațiul ce i-au fost hărăzite. Prin educație urmărim „să dăm copilului cunoștințe generale de care, bineînțeles, va avea nevoie să se servească” și „să pregătim în copilul de azi pe unul de mâine” [6, p. 28]. Astfel, putem spune că prin natura ei, educația nu este doar o problemă individuală, ci și una socială. Caracterul societății se imprimă în fiecare membru al ei, determinându-i acțiunile și întregul comportament. Nicăieri influența decisivă a societății asupra indivizilor nu se afirmă mai clar decât în strădania de a-i forma, așa cum ea însăși înțelege să o facă, prin intermediul educației. De aceea, „educația reprezintă expresia directă a conștiinței vii a normelor și legilor scrise și nescrise ale societății umane. Educația a căutat întotdeauna să răspundă unei comenzi sociale, idealul educativ a fost întotdeauna subordonat idealului social.” [6, p 31].

Din perspectivă pedagogică, educația a fost clasificată sub următoarele trei forme formulate de Coombs, Prosser și Ahmed (1973):

Educație formală: sistemul de educație, structurat ierarhic și gradat cronologic, pornind de la școala primară până la terminarea universității, incluzând, pe lângă studiile academice generale, diverse programe specializate de formare (cursuri, activități de formare organizate de instituții de învățământ).

Educație informală: procesul real de învățare de-a lungul vieții, în cadrul căruia fiecare individ își formează atitudini, își interiorizează sau clarifică anumite valori, dobândește deprinderi și cunoștințe din experiența cotidiană, valorificând influențele și resursele educative din mediul în care trăiește – de la familie și vecini, de la locul de muncă sau de joacă, de la piață/magazin, de la bibliotecă sau din mass-media.

Educație nonformală: orice activitate educațională organizată în afara sistemului formal existent – fie că se desfășoară separat sau ca un element important al unei activități mai largi – care este menită să răspundă nevoilor educaționale ale unui anumit grup și care are urmări obiective de învățare clare.

Școala, furnizorul principal de educație formală, se găsește adesea într-o scindare a educației de societate, de viața curentă a elevilor. În mare parte, educația formală a fost considerată o activitate de interior, spațiul educațional în aer liber, privit ca un spațiu de sprijin al școlii interioare, este locul unde, uneori, se desfășoară activități de mediu sau despre mediu. Cu toate acestea, mediul educațional în aer liber este privit ca un spațiu holistic unde toate nevoile de dezvoltare pot fi promovate, acest lucru se poate realiza cu succes prin activități de educație outdoor.

Educația outdoor este un concept relativ nou în contextul educativ românesc, iar într-o definire simplistă, putem spune că această formă de educație se bazează pe învățarea în aer liber. Termenul de educație outdoor, poate include educația pentru mediu, activități recreative, programe de dezvoltare personală și socială, drumeții, aventură, etc.(manual de Educația outdoor, p. 5)

Educația outdoor se pliază cel mai bine pe cea nonformală, întrucât ca și aceasta, educația outdoor se bazează foarte mult pe participarea activă, maximizează procesul de învățare, minimalizând constrângerea specifică școlii, oferă o utilitate practică imediată cunoștințelor învățate, se desfășoară în contexte diferite având un cadru de învățare și un conținut lejer, folosește metode care stimulează implicarea și participarea, are o structură și o planificare flexibilă, procesul învățării este orientat spre participant, se bazează pe experiența participanților.

Atât educația nonformală cât și educația outdoor pot fi integrate cu succes în educația formală cu scopul de a maximiza efectele procesului de învățare, tendința actuală este aceea de amplificare a celor două forme, mai ales pentru faptul că încorporate, ele conduc la un sistem educativ mult mai valoros din punct de vedere al calității, produc avantaje pe termen lung, permit acoperirea unei game largi de discipline și cel mai important, actul educațional se axează în aceeași măsură și celor care o implementează (în speță profesorilor) și celor care fac obiectul învățării (în speță elevii). [2, p 11].

Acest tip de educație poate fi integrat cu succes în disciplinele din aria curriculară Matematică și Științe. Studiul mediului se întemeiază pe o abordare de investigare, în care punctele de plecare includ cunoștințele, abilitățile, valorile și experiența existentă a elevilor, ce pot fi mai bine valorificate în aer liber. Elevii încep să studieze în clasa pregătitoare – clasa a II-a, Matematică și explorarea mediului, apoi Științe ale naturii doar în clasele a III-a și a IV-a, iar din clasa a V-a învață discipline separate.

Prin studiul disciplinei Științe ale naturii, se urmărește ca elevii să observe și să perceapă lumea ca un întreg cu diferite elemente componente, între care au loc procese și fenomene caracteristice, și să fie stimulat interesul școlărilor pentru cunoaștere. În cadrul disciplinei Științe

ale naturii, învățarea trebuie să se dezvolte în mod normal, pornind de la ceea ce știe elevul către descoperirea, pe cale experimentală, a varietății naturii și fenomenelor. Rolul învățătorului este acela de a-l ghida pe elev în descoperirea naturii printr-un contact direct cu aceasta, iar educația outdoor este contextul cel mai potrivit.

„Există mai mult în tine decât crezi!”, era motto-ul după care se ghida Kurt Hahn, fondatorul primei școli de Educație Experiențială Outdoor – OutwardBound – în 1941. În opinia lui, societatea modernă suferea de câteva „boli”, acestea apărând ca revers negativ al evoluției tehnologiei: declinul condiției fizice, al spiritului de antreprenariat, al imaginației, creativității și abilităților practice, al autodisciplinării și al compasiunii interumane. Modelul educațional din școala lui Hahn putea fi sintetizat în următorul citat: „Consider că principala sarcina a educației este să asigure supraviețuirea următoarelor calități: o curiozitate inovatoare, o voință invincibilă, tenacitate în atingerea țelului, lepădare de sine și deasupra tuturor: compasiune!” [12].

Toate aceste atribute dezirabile în dezvoltarea copiilor pot fi atinse prin activități desfășurate în aer liber care îi inspiră pe elevi către descoperire prin cooperare. Obiectivele generale ale educației outdoor fiind: [2, p. 6]

- Dezvoltarea abilităților socio-personale: îmbunătățirea spiritului de echipă, îmbunătățirea relațiilor sociale, dezvoltarea competențelor de conducere, etc.
- Dezvoltarea abilităților de management: organizare, coordonare, evaluare, atât a celor care o aplică, cât și elevilor.
- Oferirea unui cadru stimulativ de învățare
- Oferă posibilitatea creării unui mediu relaxant și motivant în funcție de problema identificată – permite escaladarea unor nivele înalte de imaginație în vederea obținerii rezultatelor propuse.

Aceste obiective vizează integrarea elevilor în societate și permite o apropiere a școlii către viața cotidiană a școlarilor, atenuând granițele dintre învățarea școlară din educația formală, așa cum era percepută în vechea paradigmă și învățarea orientată către acumulări pragmatice, valide și necesare funcționării normale a oricărei persoane în spațiul social.

Practicarea educației outdoor de-a lungul timpului a reliefat o serie de caracteristici care contribuie la dezvoltarea personală a educaților, dar și a educatorilor. Educația outdoor oferă un context prielnic pentru dezvoltarea copiilor prin posibilitatea contactului direct cu natura, ceea ce reprezintă un bun prilej de cunoaștere și înțelegere a lumii în care trăim și, totodată, modalitate benefică pentru formarea atitudinilor și comportamentelor dezirabile față de mediu. Este o puternică sursă de experiențe de învățare într-un mediu relaxant, liber, fără constrângerile impuse de „cei patru pereți ai unei săli de clasă” poate oferi copiilor nenumărate provocări, astfel că procesul de educare devine puternic, inspirațional și de natură să schimbe comportamente antisociale, să creeze o relație puternică între copii, bazată pe sprijin reciproc, ceea ce contribuie la dezvoltarea spiritului de echipă, conexiunea între elev-elev, elev-profesor duce la creșterea gradului de participare activă. Și nu în ultimul rând, educația outdoor facilitează procesul de învățare al copiilor care întâmpină dificultăți-astfel educația outdoor oferă un climat diferit de învățare ce permite copiilor care în mod uzual întâmpină dificultăți de învățare și au un nivel scăzut de performanță școlară, să devină motivați. [2, pp. 5-6]

Un număr mare de elevi cu dificultăți de înțelegere și aplicare a cunoștințelor din domeniul științelor naturii, concretizate printr-o scădere a interesului pentru studiul acestora.

Rezultatele PISA 2018 ilustrează o creștere până la 44% a proporției celor care nu pot realiza corelații elementare în domeniul științelor. Acești elevi, care nu ating nivelul II, nu au competențe de bază și nu pot face conexiuni între informațiile pe care le au și aspecte din viața reală, nu pot oferi explicații posibile în situații familiare sau nu pot trage concluzii bazate pe investigații simple. În acest context alarmat în care se află țara noastră este esențial să apelăm la o schimbare în abordarea curriculară în cadrul orelor de Științe ale naturii în învățământul primar, prin folosirea unei didactici centrate pe explorarea, investigarea și experimentarea lumii înconjurătoare care permite trecerea către reprezentarea unor lumi mai îndepărtate și cuprinzătoare.

Educația outdoor poate reprezenta o soluție viabilă prin abordarea integrată a științelor, apropiată modului în care copilul înțelege mediul. Un copil nu percepe lumea prin fenomene și procese biologice, fizice sau chimice, ci ca ansamblul și complexitatea mediului cu ale cărui probleme înțelegerea sa este confruntată. Studiul disciplinei Științe ale naturii trebuie realizat în strânsă legătură cu particularitățile psiho-fizice ale școlarului mic, asigurându-se trecerea de la cunoașterea concretă, nemijlocită la cunoașterea abstractă, mijlocită de cuvânt și imagine în concordanță cu procesele gândirii, pentru că rațiunea de a fi a curriculum-ului nu este conținutul, ci elevul, cu tot ceea ce trebuie să reprezinte el ca *produs* al unui demers educațional (Niculescu, R. M., 2003). Științe ale naturii ca disciplină de învățământ trebuie să vizeze observarea și perceperea lumii în întregul său cu componentele, procesele și fenomenele caracteristice, iar învățarea să se realizeze prin înțelegere și aplicare, nu prin teoretizare excesivă.

Spațiul oferit de grădină, sere, curtea școlii, parcurile sunt medii de învățare unde jocul inițiat neîntrerupt și activitatea cooperativă și investigativă sunt esențiale în această abordare a educației. Beneficiile asupra sănătății fizice și mentale obținute din aceste experiențe din exteriorul clasei au fost accentuate, ceea ce a condus la o conștientizare generală a mediului de predare în aer liber complementar mediului educațional interior. Educatorii profesioniști trebuie să-și planifice activitățile didactice într-un spațiu educațional, atât în interior, cât și în aer liber, pentru a oferi un context pozitiv pentru învățare și predare. Copiii trebuie să aibă oportunități de a se juca și a învăța în interior și în aer liber.

Furnizarea de experiențe bine planificate bazate pe învățarea prin investigare în aer liber este o modalitate de dezvoltare de idei noi ce rezultă din discuțiile purtate între participanți, o îmbinare a activității individuale cu cele colective, scopul fiind de a obține cât mai multe întrebări și astfel cât mai multe conexiuni între concepte. De asemenea, oferă posibilitatea elevului de a se implica activ în procesul de învățare, realizând permanente integrări și restructurări în sistemul rațional propriu, ceea ce conferă cunoștințelor un caracter operațional accentuat. Investigația stimulează inițiativa elevilor pentru luarea deciziilor, oferind un nivel de înțelegere mult mai profundă asupra evenimentelor și fenomenelor studiate, motivând în același timp elevii în realizarea activităților propuse.

Investigația este încadrată teoretic ca o metodă alternativă de evaluare asemănătoare proiectului, dar deosebindu-se de acesta prin faptul că nu are o amploare așa de mare și toate cele trei etape se realizează la clasă, însă aceasta este o și mai valoroasă metodă de învățare ce începe cu activitatea cadrului didactic și se bazează pe activitatea în grup dirijată de profesor, dar care

conduce la învățarea prin descoperire unde primează aportul personal, realizându-se un echilibru între învățător și activitatea investigatională a elevului. [4]

Metoda investigației îi ajută pe elevi să învețe să își pună întrebări, să caute explicații, să identifice relațiile de cauzalitate și să își dezvolte mecanismele cognitive care conduc la formarea gândirii critice, a capacității de a rezolva probleme noi, și a creativității.

Creativitatea, în vremurile actuale, este cu atât mai mult o necesitate socială și economică. Conceptul de creativitate se aplică tuturor, de la copilul care se joacă până la inventator sau artist. Definită ca „un complex de însușiri și aptitudini psihice care în condiții favorabile generează produse noi și de valoare pentru societate” (Al. Roșca), creativitatea poate fi dezvoltată începând de la vârste fragede. În școală, activitățile care se limitează la descrierea sau analiza unui lucru nu stimulează creativitatea, pentru formarea inteligenței creatoare trebuie să proiectăm activități de învățare care să realizeze conexiuni mai profunde, să cerceteze necunoscutul și diferitul, tot ce este altfel, procedând într-un mod inedit. [10]

Procesul creator în cadrul activităților outdoor presupune parcurgerea următoarelor etape:

- pregătirea acțiunii complexe bazată pe identificarea problemei;
- analiza datelor problemei;
- stabilirea premise;
- identificarea resurselor posibile necesare;
- acumularea și selecționarea informației necesare pentru abordarea corectă a problemei;
- prelucrarea și sistematizarea informației stocate;
- elaborarea strategiei de rezolvare.

Educația outdoor oferă acest context în care investigația poate fi valorificată prin apariția ideilor noi și încurajează acest mod de a privi lucrurile stimulându-l printr-o interogație permanentă, ce-l pune pe subiect în situația de a se reanaliza și restructura continuu. Creativitatea elevilor apare ca un indicator al unei strategii educaționale corecte, acest fapt fiind consecința metodologică cea mai importantă a activităților de dezvoltare a creativității elevilor. Elevii care frecventează lecțiile în care se aplică activități de creativitate sunt mai energici, mai interesați de materiile învățate, rezolvă implicativ problemele. Pentru a fi posibilă o astfel de perspectivă novatoare, este necesară ceea ce psihologul J. P. Guilford definea că fiind gândirea divergență, care nu se limitează la stereotip sau ceea ce este cunoscut, comparativ cu gândirea divergență, al cărei câmp de cercetare și analiză este limitat prin conformism și repetabilitate. [14]

BIBLIOGRAFIE

1. BOCOȘ, M. – D. Instruirea interactivă, Iași: Polirom, 2013, 472 p. ISBN 978-973-46-3248-0
2. BUCICĂ L., BRAN D. L., CARANDA GH., TURAN N. Manual de educație outdoor. [https://www.academia.edu/4959424/MANUAL_DE_EDUCA%C5%A2IE_OUTDOOR_O
UTDOOR_EDUCATION_MANUAL_ECO-
EDU_BEYOND_RHETORIC_PROJECT_S%C3%B6z%C3%BCn_%C3%96tesinde_%C
3%87evre_ve_E%C4%9Fitim_Projesi_?auto=download](https://www.academia.edu/4959424/MANUAL_DE_EDUCA%C5%A2IE_OUTDOOR_OUTDOOR_EDUCATION_MANUAL_ECO-EDU_BEYOND_RHETORIC_PROJECT_S%C3%B6z%C3%BCn_%C3%96tesinde_%C3%87evre_ve_E%C4%9Fitim_Projesi_?auto=download) - accesat 12.06.2020
3. CERGHIT, I. Metode de învățământ. Iași: Polirom, 2006, 315 p. ISBN 973-46-0175-X

4. CIASCAI, L. (coordonator). Model ciclic de predare-învățare bazat pe investigație. Cluj: Presa Universitară Clujeană, 2017, 56 p. ISBN 798-606-37-0109-2
5. CUCOȘ, C. Este importantă educația de dincolo de ușa clasei? <https://doxologia.ro/puncte-de-vedere/este-importanta-educatia-de-dincolo-de-usa-clasei> - accesat 10.06.2020
6. CUCOȘ, C. Pedagogie. București: Polirom, 2014, 536 p. ISBN: 978-973-46-4041-6
7. Educația outdoor – istoric și forme de manifestare, <https://ro.scribd.com/document/374291911/Educa%C8%9Bia-outdoor-doc> - accesat 10.06.2020
8. GÂNJU, S.; TELEMAN, A. Redimensionarea disciplinei Științe pentru formarea profilului modern al absolventului de gimnaziu. https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/56-60_13.pdf - accesat 02.07.2020
9. GUȚU, V. Reflecții asupra formării inițiale și continue sa cadrelor didactice. Demersuri-cheie ale dezvoltării Curriculumului educațional, 2019. http://dspace.usm.md:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/2483/Gutu_V_Curriculum_educational_2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y - accesat 12.06.2020
10. <http://carte.psihologie.md/devoltarea-creativitatii-elevilor-de-varsta-scolara-mica/> - accesat 08.06.2020
11. <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/000000277.htm> - accesat 30.06.2020
12. <https://muhaz.org/activitile-de-tip-outdoor--posibiliti-i-modaliti-de-organizare.html> - accesat 10.06.2020
13. <https://www.edu.ro/rezultatele-elevilor-din-rom%C3%A2nia-la-evaluarea-interna%C8%9Bional%C4%83-pisa-2018> - accesat 02.06.2020
14. <http://www.sinuc.utilajutcb.ro/IV.1.pdf> - accesat 10.06.2020
15. IONESCU D., POPESCU R., *Activități extrașcolare în ruralul românesc. Dezvoltarea de competențe cheie la copii și tineri*, București, Editura Universitară, 2012, 136 p. ISBN 978-606-591-327-1
16. KINGA, ÖLLERER. Educația ecologică – între necesitate și oportunitate. <https://www.revistacalitateavietii.ro/2012/CV-1-2012/02.pdf> - accesat 30.06.2020
17. PĂCURARI, O.; TÂRCĂ, A. et all. Învățarea activă. Ghid pentru formatori și cadre didactice, Seria Calitate în formare, Tipogroup Press, 2001, 96 p. https://issuu.com/ancatirca/docs/invatarea_activa_-_ghid - accesat 28.06.2020
18. PRODAN, L. *Activitățile de tip outdoor – posibilități și modalități de organizare cu preșcolarii*. În revista EDICT - Revista educației, Editura Agata, 2018 ISSN: 1582-909X <https://edict.ro/activitatile-de-tip-outdoor-in-invatamantul-prescolar/> - accesat 10.06.2020

CZU: 372.46

PREDAREA STRATEGIILOR METACOGNITIVE DE ÎNȚELEGERE A TEXTELOR SCRISE ÎN CLASELE PRIMARE

*Rucsandra HOSSU, asistent univ. drd.,
Universitatea „Aurel Vlaicu din Arad”, România*

***Summary.** The aim of this papaer is to discuss the effectiveness of teaching metacognitive strategies to improve the comprehension of written texts to primary school pupils. Reading metacognitoon refers both to knowledge abot strategies (declarative, procedural, conditional) and to the ability to implement strategies (metacognitive control). Expert readers use metacognitive strategies before, during, and after reading the text, such as goal setting, activating prior knowledge, predicting, clarifying, visualizing, questioning, monitoring comprehension, identifiyng the structure of the texts or summarizing. Opinions about the introduction of these strategies in primary school are controversial, but emprirical studies show that they improve comprehension of written texts even in young schoolchildren.*

***Key-words:** reading, comprehension, metacognitive strategies, schoolchildren.*

Competența de receptare a mesajelor scrise în clasele primare. În învățământul primar românesc, citirea/lectura constituie o achiziție necesară pentru însușirea competenței de comunicare în limba română. Învățarea centrată pe competențe este în acord cu țințele educaționale majore, de învățare pe tot parcursul vieții, respectiv de educație permanentă. La nivel curricular, competența de receptare a textelor scrise se dobândește în clasa pregătitoare, clasa I și clasa a II-a în cadrul disciplinei *Comunicare în limba română*, iar în clasa a III-a și a IV-a la disciplina *Limba și literatura română* [10,11]. În primele trei clase, din competența de receptare a mesajului scris sunt derivate patru competențe specifice care au denumiri asemănătoare dar gradul de dificultate este crescător. Astfel, pentru a fi un cititor competent, elevul trebuie să citească/recunoască în ritm propriu cuvinte, propoziții scurte și mesaje scrise. De asemenea, va trebui să identifice mesaje scurte și semnificația unor simboluri din universul familiar. Competența este completă dacă elevii își exprimă interesul pentru lectura unor texte simple sau cărți adecvate vârstei. Din punct de vedere al conținutului, la sfârșitul clasei a II-a elevii ar trebui să citească texte de maxim 120 de cuvinte, să descrie structura și așezarea textelor în pagină și să diferențieze tipuri de texte (literar/informativ).

În clasele a III-a și a IV-a competența de receptare a mesajelor scrise se menține în același registru al modelului de comunicare orală și scrisă, dar competențele specifice implică conținuturi mai elaborate. Odată fluenta și acuratețea citirii dobândite, textul poate fi analizat în profunzime. La acest nivel, competențele vizează evaluarea conținutului unui text, extragerea informațiilor esențiale și de detaliu, formularea unei păreri proprii, a unui răspuns emoțional sau a unei concluzii simple pe baza lecturii, asocierea textului cu experiențele proprii, sesizarea regularităților și abaterilor din textele citite, precum și aprecierea cărților și manifestarea interesului pentru lectură. Din punct de vedere al conținutului, textele au întindere mai mare, de

minim 450 de cuvinte în clasa a III-a și 800 de cuvinte în clasa a IV-a, iar tipurile de texte sunt într-un spectru mai larg: narative, descriptive, informative sau funcționale.

Rezultatele la testele internaționale, precum PIRLS (Progresul în Studiul Internațional al Alfabetizării la Citire/Lectură) au arătat însă că aceste competențe nu sunt dobândite de o mare parte dintre elevi. Analfabetismul funcțional rămâne o problemă cu care se confruntă școala românească, peste 40% dintre școlarii de clasa a IV-a întâmpinând dificultăți în înțelegerea unor texte literare sau non-literare. În cazul acestor acești elevi, lectura este un act superficial și nu le folosește în scop propriu.

Studiile de specialitate din domeniul citirii/lecturii au încercat constant să descopere factorii relaționați cu înțelegerea citirii. Acuratețea și fluența citirii cuvintelor, precum și nivelul de dezvoltare al vocabularului sunt componente esențiale în comprehensiune. Cititorii performanți însă nu citesc doar cuvinte. Ei anticipează conținutul textului, relaționează informația din text cu cunoștințele anterioare, pun întrebări, sumarizează ideile principale și monitorizează dacă au înțeles sau nu textul [5]. Altfel spus, ei pun în funcțiune anumite strategii pentru a da un sens materialului citit. Pentru a dezvolta o bună înțelegere, elevii trebuie încurajați pe de o parte să citească pentru a-și dezvolta fluența, acuratețea și vocabularul, iar pe de altă parte trebuie învățați să utilizeze strategiile de citire pe care le folosesc cititorii experți.

Strategii metacognitive pentru îmbunătățirea comprehensiunii. În ultimele patru decenii instruirea bazată pe strategii a luat o amploare deosebită, aflându-se în centrul învățării și înțelegerii textelor scrise. Premisa de la care se pleacă este că aceste strategii pot fi predate explicit până când sunt internalizate, automatizate și se transformă în abilități. Chiar și cititorii tipici întâmpină uneori dificultăți de înțelegere, datorită faptului că înțelegerea implică variate cunoștințe și procese. Când acest lucru se întâmplă, elevii aplică în mod conștient strategii reparatorii. Cititorii slabi nu aplică aceste strategii, pentru că nu le cunosc sau pentru că adesea le lipsește abilitatea de a conștientiza întreruperile în înțelegere.

Un aspect controversat legat de strategii ține de fundamentarea teoretică. Uneori aceleași tehnici instrucționale sunt caracterizate ca promovând strategii metacognitive, altele sunt considerate strategii cognitive monitorizate metacognitiv. De regulă, strategiile cognitive sunt puse în funcțiune pentru a facilita îndeplinirea sarcinii, iar strategiile metacognitive pentru a monitoriza și regla procesele cognitive implicate în sarcină. Odată ce s-a verificat în ce măsură a fost îndeplinită sarcina se ia decizia unei intervenții remediale sau se constată succesul activității. Este posibil ca un elev să utilizeze strategii cognitive pentru înțelegerea citirii, dar să fie deficitar în aplicarea strategiilor metacognitive.

În anul 2000, Panelul Național de Citire (National Reading Panel) din Anglia [9] a revizuit 205 studii care au investigat eficiența predării strategiilor de înțelegere. O mică proporție dintre aceste studii se refereau la copiii din școala primară. Șaisprezece categorii de tehnici au fost identificate, dintre care șapte au avut baze științifice solide pentru îmbunătățirea înțelegerii la elevii normocitori. Cele șapte strategii au fost: monitorizarea înțelegerii, învățarea prin cooperare, utilizarea organizatorilor grafici și semantici, generarea de întrebări, întrebări-răspuns, structura textelor și sumarizarea. Panelul nu a făcut distincție între strategiile cognitive sau metacognitive. Alte strategii care și-au dovedit eficiența în clasele primare sunt activarea cunoștințelor anterioare, clarificarea, predicția și vizualizarea.

Programe de instruire a citirii bazate pe strategii metacognitive. Dovezile pozitive privind eficiența instruirii metacognitivei în citire au contribuit la dezvoltarea unor programe de instruire bazate pe strategii. În clasă, rareori este implementată doar o singură strategie. Doar prin învățarea unui „pachet” de strategii flexibile, elevii pot conștientiza utilizarea acestora în situații specifice. Cele mai multe programe modelează explicit strategiile, iar apoi ghidează utilizarea acestora, eliberând treptat participarea profesorului.

Programul Strategii explicate pentru învățare (*Informed Strategies for Learning- ISL*), dezvoltat de Paris și colegii săi [4] a fost printre primele programe care au demonstrat că instruirea strategiilor metacognitive poate fi implementată la elevii din clasele primare. ISL se bazează pe însușirea cunoștințelor declarative (ce sunt), procedurale (cum se utilizează) și condiționale (când sunt mai eficiente) despre strategiile de citire. Aceste strategii au fost predate elevilor de clasa a III-a prin folosirea instruirii explicite, metaforelor și imaginilor vizuale și prin informarea profesorilor despre cum să încorporeze aceste strategii în alte domenii din curriculum. Programul a conținut trei stadii: importanța strategiilor, utilizarea strategiilor specifice în timpul citirii și monitorizarea înțelegerii. Rezultatele au evidențiat o creștere semnificativă în cunoștințele legate de strategii și în instrumentele de măsurare a comprehensiunii construite de experimentator (cu itemi tip completare și detectare a erorii), dar nu și în performanțele la testele standardizate de înțelegere a citirii.

Învățarea reciprocă (*Reciprocal Teaching -RT*) a fost dezvoltată de Palincsar și Brown, [3] și este unul dintre cele mai cunoscute și utilizate programe pentru antrenarea înțelegerii. Două caracteristici principale sunt predarea a patru strategii de înțelegere (sumarizarea, generarea de întrebări, clarificarea și predicția) și structurarea instruirii sub forma unui dialog între profesor și elevi. Acest dialog include modelarea strategiilor, asistarea în utilizarea acestora și feedback-ul. Elevii sunt încurajați să participe la dialog astfel încât să poată sprijini alți colegi fără ajutorul profesorului.

Pressley și colegii săi [1] au dezvoltat un program denumit Instruirea bazată pe strategii tranzacționale (*Transactional Strategies Instruction - TSI*), ce constă în instruirea unei "familii" de strategii (activarea cunoștințelor anterioare, structura textului, predicția, stabilirea scopului, chestionarea, imageria, monitorizarea, sumarizarea) și pe discuții colaborative care să sublinieze aplicarea strategiilor de către elevi și în cele din urmă, internalizarea acestora. La fel ca alte programe ce implică strategiile metacognitive, TSI presupune training pe termen lung, instruire explicită, modelare și focus pe conștientizarea importanței utilizării strategiilor. Elementul distinctiv se referă la activarea cunoștințelor anterioare, rezultând o interpretare personală a textelor. În studiul lor cvasi-experimental [1], cercetătorii au demonstrat că elevii cu rezultate scăzute din clasele în care a fost implementat programul au obținut scoruri mai ridicate la testele de comprehensiune, și-au amintit mai bine conținutul, au utilizat mai multe strategii din proprie inițiativă și au conștientizat mai multe strategii de înțelegere.

Studiile prezentate mai sus indică eficiența predării strategiilor metacognitive în clasele primare. Alți autori pun în discuție utilizarea și eficiența strategiilor la copiii mai mici, concluzionând că, probabil nu strategiile în sine îmbunătățesc înțelegerea, ci atragerea atenției asupra importanței de a gândi înainte, în timpul și după citire [8]. Este important, de aceea, să investigăm care dintre strategii este mai eficientă la o anumită vârstă, sau pe un anumit eșantion

de cititori. Un alt factor decisiv este și modul în care sunt predate aceste strategii în contextul școlar.

Predarea explicită a strategiilor în context școlar. Predarea strategiilor metacognitive urmărește modelul eliberării graduale a responsabilității profesorului și transferul acesteia către elevi. Pașii implementării strategiilor sunt următorii: (a) Demonstrarea strategiilor de către profesor (*I do it!*); (b) Practica ghidată (*We do it!*) și (c) Aplicarea independentă a strategiilor (*You do it!*).

a) *Demonstrarea strategiilor.* Înainte de predarea strategiei, se explică termenul de metacogniție și strategii de citire într-un limbaj clar și accesibil elevilor. Se selectează apoi o strategie, se demonstrează cum se folosește, când se folosește și de ce este utilă. De exemplu, tehnica *chestionării* este utilă pentru reținerea informațiilor, iar cititorii buni se opresc și pun întrebări la care încearcă să răspundă. Profesorul demonstrează strategia folosind metoda gândirii cu voce tare. Citește textul și verbalizează cum își auto-adresează întrebări în timp ce citește.

b) *Practica ghidată.* În această etapă, elevii citesc textul iar profesorul îi asistă în adresarea de întrebări: când să se oprească, cum să se chestioneze și cum să răspundă la întrebări. La acest nivel, profesorul are un aport însemnat, fiindcă decide asupra operațiilor executate de către elev. În funcție de vârsta elevilor, aceste activități se pot desfășura sub formă de joc. Jocul „Ghicește întrebarea mea!” este o activitate atractivă în care profesorul citește, se oprește iar elevii ghicesc potențialele întrebări la care s-a gândit cadrul didactic [6].

c) *Aplicarea independentă a strategiilor.* Practica strategiei se finalizează cu eliberarea gradată a responsabilității profesorului. Elevul se oprește singur și-și adresează întrebări, la care încearcă să răspundă. În caz contrar, revine asupra textului și identifică informația căutată. Pentru o evidențiere clară a internalizării strategiei se pot utiliza tabele, în care elevul notează când s-a oprit, ce întrebări și-a adresat și cum și-a răspuns la întrebările puse. Alternativ, se pot organiza discuții de grup în care elevii discută întrebările.

Intervențiile menite să amelioreze comprehensiunea textelor au fost desfășurate fie prin includerea tehnicilor în predarea de la clasă, fie tehnicile au fost predate separat, în afara orelor de curs. În prima variantă, cadrele didactice au fost instruite privind modalitatea de implementare a programului, în timp ce în afara orelor de curs, experimentatorul a fost cel care a realizat intervenția. Rezultatele tind să indice superioritatea intervențiilor efectuate de către experientatori. Într-o meta-analiză s-a remarcat faptul că cele mai multe intervenții focalizate pe dezvoltarea sumarizării au fost implementate de către cercetători, efectul acestor programe fiind mai mare, comparativ cu cel al intervențiilor realizate de către cadrele didactice [7]. Aceste rezultate ridică problema modalităților optime de transfer a training-ului în dinamica naturală a clasei.

O posibilă rezolvare a transferului instruirii metacognitive de la experimentator către cadrul didactic ar putea fi eliberarea treptată a responsabilității. Într-un studiu privind eficiența abordării metacognitive în fluența și comprehensiunea citirii la elevii cu dificultăți de citire Bruce și Robinson [2] au testat această modalitate de implementare a programului. Eșantionul de subiecți a fost format din 70 de elevi de clasa a V-a și a VI-a (44-grupa experimentală și 26-grupul de control), cu dificultăți de fluență a citirii, provenind de la cinci școli dintr-o zonă semi-urbană. În prima etapă, experimentatorul a instruit elevii cu dificultăți de citire în grupe mici. În cea de-a doua fază, programul a fost implementat în clasă, în formatul predării în echipă,

responsabilitatea fiind transferată gradual cadrului didactic de la clasă, pentru ca în etapă finală acesta din urmă să dețină întregul control asupra instruirii, experimentatorul doar monitorizând în mod regulat programul. Instruirea metacognitivă s-a bazat pe modelul Predării Reciproce și a vizat însușirea unor strategii de decodare a cuvintelor și de comprehensiune a textelor. Comparativ cu grupul de control, elevii participanți la experiment au prezentat abilități mai bune de identificare a cuvintelor și o mai bună conștientizare a indiciilor pentru decodarea cuvintelor, precum și un nivel mai ridicat al comprehensiunii textelor scrise. Cu toate acestea, cele mai semnificative îmbunătățiri au avut loc în prima fază a studiului, autorii menționând o serie de factori determinanți, printre care durata intervențiilor, implicarea mai scăzută a profesorilor atunci când programul nu le aparține sau atenția mai scăzută acordată elevilor cu dificultăți de citire în timpul desfășurării orelor în clasă. Prin urmare, predarea acestor strategii implică competență, pregătire intensivă și flexibilitate din partea profesorilor.

Concluzii. Metacogniția este un proces intern și este greu de demonstrat în ce măsură strategiile predate sunt internalizate și utilizate. Cu toate acestea, studiile bazate pe evidențe științifice au demonstrat constant că în urma instruirii metacognitive interacțiunea cu textul este mai profundă, iar nivelul comprehensiunii și motivației pentru citire sunt mai ridicate. Este important însă, nu doar ca acestea să fie predate, ci mai ales ca elevii să profite de pe urma lor, pentru a-și satisface nevoile personale.

Lucrarea de față s-a dorit a fi o pledoarie pentru includerea strategiilor metacognitive în sugestiile metodologice care însoțesc programa pentru disciplina Limba și literatura română din clasele primare. În acest fel, școala s-ar apropia de atingerea idealului educațional al școlii românești, acela de a forma personalități libere și autonome.

BIBLIOGRAFIE

1. BROWN, R., PRESSLEY, M., VAN METER, P., SCHUDER, T. A quasi-experimental validation of transactional strategies instruction with low-achieving second-grade readers. *Journal of Educational Psychology*. 1996, 88 (1), p. 18–37. ISSN: 0022-0663. doi:10.1037/0022-0663.88.1.18.
2. BRUCE, M.E. & ROBINSON, G.L. Effectiveness of a metacognitive reading program for poor readers. *Issues in Educational Research*, 2000, 10 (1), p. 1-20. ISSN 0313-7155.
3. PALINCSAR, A. S., & BROWN, A. L. Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1984, 1 (2), p. 117–175. ISSN: 1532-690X. doi:10.1207/s1532690xci0102_1.
4. PARIS, S. G., CROSS, D. R., & LIPSON, M. Y. Informed Strategies for Learning: A program to improve children's reading awareness and comprehension. *Journal of Educational Psychology*. 1984, 76(6), p. 1239–1252. ISSN: 0022-0663. doi:10.1037/0022-0663.76.6.1239.
5. PRESSLEY, M., WHARTON-MCDONALD, R. Skilled comprehension and its development through instruction. *School Psychology Review*. 1997, 26 (3), 0279-6015. ISSN: 2372-966X. doi: [10.1080/02796015.1997.12085878](https://doi.org/10.1080/02796015.1997.12085878).
6. SMITH, M. Improving reading comprehension through metacognitive reading strategies instruction for students in primary and elementary grades. In K. MOKHTARI, ed.

- Improving Reading Comprehension Through Metacognitive Reading Strategies. Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield Publishers, 2016, p.189-209.
7. SOLIS, M., CIULLO, S., VAUGHN, S., PYLE, N., HASSARAM, B., & LEROUX, A. Reading comprehension interventions for middle school students with learning disabilities: A synthesis of 30 Years of Research. *Journal of Learning Disabilities*. 2011 45 (4), p. 327-340. ISSN: 1538-4780. Doi: 10.1177/0022219411402691.
 8. WILLIAMS, J.P., ATKINS, J.G. The role of metacognition in teaching reading comprehension to primary students. In: HACKER, D. J., DUNLOSKY, J., & GRAESSER, A. C., eds. *Handbook of metacognition in education*. New York: Routledge/Taylor & Francis Group, 2009, p.26-45 Adobe ISBN: 9781135591946.
 9. *Eunice Kennedy Shriver* National Institute of Child Health and Human Development, NIH, DHHS, 2000. Report of the National Reading Panel: Teaching Children to Read: Reports of the Subgroups (00-4754). Washington, DC: U.S. Government Printing Office. <https://www.nichd.nih.gov/publications/product/247>.
 10. Programa școlară pentru disciplina Comunicare în limba română – Clasa pregătitoare, clasa I și clasa a II-a. Anexa 2. Aprobată prin Ordinul MEN Nr. 3418/19.03.2013. București: MEN. https://www.edums.ro/invprimar/24_CL_moderna_CP_II_OMEN.pdf.
 11. Programa școlară pentru disciplina Limba și literatura română. Clasele a III-a – a IV-a. Anexa nr. 2 la Ordinul MEN Nr. 5003/02.12.2014. București: MEN. <http://oldsite.edu.ro/index.php/articles/22407>.

CZU: 37.013

FONDUL TELEOLOGIC ȘI AXIOLOGIC AL DIDACTICII

Cristina LAȘCU, doctorandă,
Universitatea Pedagogică de Stat "I. Creangă", RM

Summary. *Cthe essential aspect of education/ teaching, expressing both the background /teleological content and the axiological one of it ,is the purpose. On a teleological basis, it expresses the ability to design education according to intentions or purposes committed at reference levels (education system, education system, education process, concrete training activity). On an axiological level, the aim expresses the capacity to value education through constant benchmarks based on the general content of the personality formation-development activity. Thus,depending on the teleological/axiological character,/ any purpose performs two general functions (design function and valorization function) andmbs intervene at the level of any training/education activity. Achievement differs according to the "actors of education" and their expression in a given pedagogical context.*

Keywords: *teleological character / axiological character, purpose/ objective / finality, design function / valuing function, didactic ideal.*

Conținutul/ fondul teleologic și axiologic al didacticii/ educației se manifestă în toate domeniile ei: de la principii la ideal, scopuri, obiective și de la ele la materii, metodologie și evaluare școlară. Caracterul teleologic ghidează proiectarea și realizarea activităților în conformitate cu anumite finalități/ scopuri, obiective, iar caracterul axiologic denotă resursele fundamentale care sunt necesare pentru realizarea concretă a instruirii/ educației în consens cu finalitățile proiectate.

Interdependența organică între fondul teleologic și cel axiologic al didacticii derivă chiar din așa-numitele *funcții* pe care aceasta le execută (primele două având, în special, un caracter teleologic, iar ultima – axiologic):

- *funcția explicativă* demonstrează interdependența componentelor procesului de învățământ; înregistrează fenomene didactice, investighează și integrează rezultatele obținute într-o viziune pedagogică; explică fenomene educative din școli;

- *funcția normativă* oferă norme, reguli, principii pentru predare, pentru activitatea profesorului; devansează practica școlară oferind soluții diverselor probleme pe care le presupune desfășurarea ca atare a procesului de învățământ; soluțiile preconizate sunt eficiente în măsura în care sunt rezultatul unor cercetări și reflecții științifice, având un caracter prescriptiv și urmărind perfecționarea continuă a procesului de învățământ;

- *funcția reflexivă* emite judecăți de valoare asupra principalelor componente ale procesului de învățământ prin raportarea rezultatelor acestuia la imperativele și cerințele actuale ale educației în ansamblul său; asigură criteriile de apreciere și preluare a inovațiilor pedagogice.

Totodată, îmbinarea firtească dintre caracterul teleologic și cel axiologic al instruirii/ educației se concentrează, în special, în conceptul de *finalitate* pedagogică, definită de S. Cristea

astfel: „Finalitățile constituie orientările valorice ale educației angajate la nivel de sistem și de proces ca expresie a dimensiunii subiective a activităților umane, fiind proiectate în sens formativ pe termen lung, mediu și scurt.” Conform finalităților sunt dezvoltate conținuturile care „concentrează valorile generale care reflectă necesitățile pedagogice, bio-psiho-socio-culturale, proprii oricărei personalități umane: Binele – Adevărul – Utilitatea – Frumosul – Sănătatea. Educația este realizată în orice context prin aceste valori de maximă generalitate, fiind proiectată special pentru atingerea acestor valori prin intermediul *finalităților* care asigură dimensiunea teleologică și axiologică a educației” [2, p. 56]. Altfel spus, „finalitățile pedagogice reprezintă orientările asumate la nivel de politică a educației în vederea realizării activității de formare-dezvoltare a personalității umane conform anumitor valori angajate în proiectarea sistemului și a procesului de învățământ” [6].

Elementele structurale ale sistemului de finalități care angajează și funcționalitatea teleologică, și pe cea axiologică a activității de formare-dezvoltare a personalității umane sunt:

- *idealul educațional* care reprezintă finalitatea de maximă generalitate a educației și exprimă orientările strategice ale unui sistem educativ într-o anumită etapă istorică a dezvoltării economice, sociale, științifice și culturale ale unei țări. Realizabil pe termen lung, idealul educațional sintetizează modelul de personalitate dezirabil social;

- *scopurile educaționale* care sunt finalități derivate din ideal și desemnează „aspirații” și „intenții” pe termen mediu;

- *obiectivele educaționale* sunt sarcini particulare, analitice, concrete ale procesului educațional, derivate din scopuri, posedând, la rândul lor, diferite grade de generalitate (de la obiectivele intermediare, profilate la nivel prospectiv, până la cele operaționale, maximal concrete, specifice secvențelor instructiv-educative).

Conceptele de *ideal* și *scop* au conotații asemănătoare, încât folosirea oricăruia dintre ele obiectivează aceleași semnificații esențiale privind proiecția personalității ca finalitate a acțiunii instructiv-educative. Totuși, I. Bontaș apreciază că *idealul educațional* privește proiecția relativ perfectă a personalității ca finalitate a acțiunii educative desăvârșite, iar *scopul educațional* privește proiecția relativ optimă a personalității ca finalitate a acțiunii educative concrete [1, p. 74]. În această ordine de idei, considerăm că pedagogia poate folosi conceptul de *ideal* în loc de *scop*, nefiind nicio greșeală să proiectezi personalitatea cât mai aproape de perfecțiune, ca apoi să găsești strategiile care să te apropie de o finalitate a educației ideale. De altfel, o astfel de proiectare a personalității este în concordanță cu o viziune optimistă asupra puterii educației. Idealul în general, idealul educativ/ didactic în special, reprezintă o forță dinamizatoare a progresului, a evoluției omului și a societății spre mai bine.

Idealul educativ/ didactic ocupă un loc central în teoria și acțiunea pedagogică. El presupune o concepție și anumite idei clare privind dimensiunile ce trebuie să le includă personalitatea în dezvoltarea sa ca finalitate a acțiunii instructiv-educative. Idealul conferă acțiunii didactice un caracter conștient, activ, dinamizator, creator și prospectiv privind formarea și dezvoltarea personalității, proiectând complexitatea, integralitatea și multilateralitatea dimensiunii ei, în sensul formării personalității sub raport intelectual, socio-moral, profesional, estetic, fizic etc. Fără ideal în general, fără idealul educativ în special, nici individul, nici societatea n-ar fi progresat. Lipsa de ideal ar fi însemnat stagnare, plafonare, rezultate minime, atât în dezvoltarea individului, cât și a societății.

La tânăra generație, idealul variază în raport cu vârsta, calitatea vieții, cu relațiile sociale și cu educația. La început, modelele altora (ale părinților, profesorilor, anumite personalități etc.) condiționează idealul vieții tinerilor. Treptat, alături de modelul celorlalți, tânăra generație își poate, în funcție tot de condițiile vieții și ale educației, să-și integreze elemente ale propriului ideal.

Exegeza pedagogică menționează trăsăturile generale ale idealului instructiv-educativ:

- a) Are un caracter obiectiv, adică este în concordanță cu dezvoltarea social economică, cu exigențele și tendințele dezvoltării contemporane a omenirii, într-o direcție profund democratică.
- b) Are un caracter subiectiv, psihologic, adică este în concordanță cu interesele, năzuințele, motivațiile și exigențele dezvoltării individului, ale personalității acestuia în condițiile contemporane.
- c) Are un caracter pedagogic, adică este în concordanță cu posibilitățile reale de care dispune teoria și acțiunea educațională în vederea realizării personalității umane, corespunzător cerințelor democratice ale societății.
- d) Are un caracter dinamic, adică își modifică modelul și semnificațiile în funcție de dezvoltare istorică și de evoluția ontogenetică de dezvoltare individuală a omului.
- e) Are caracter de relativă continuitate și permanență în dezvoltarea stadială secvențială, adică anumite acumulări obținute în evoluția sa se mențin pe o perioadă mai mare sau mai mică în funcție de condițiile obiective, subiective și pedagogice ale etapei istorice.

Îmbinarea conținutului teleologic și axiologic al idealului instructiv-educativ derivă, pe de o parte, din faptul că acesta apriori presupune anumite axe valorice, pe de altă parte, idealul nu se realizează dintr-o odată, ci în mod treptat, pe etape și corespunzător unor sarcini variate (deci, necesită o anumită proiectare). Or, idealul instructiv-educativ se realizează prin intermediul unor *obiective educaționale/ didactice*.

Obiectivele sunt proiectări anticipate, relativ restrânse ca extindere, ale idealului, sub formă de elemente sau sarcini educaționale/ didactice care, prin reuniunea și integrarea lor într-un ansamblu unitar, definesc sau conduc la realizarea idealului.

În literatura de specialitate obiectivele sunt clasificate atât sub raport stadial, cât și sub raport psihopedagogic. Astfel, sub *raport stadial*, obiectivele se grupează în:

- a) *obiective generale, fundamentale (finale)*, care reprezintă elementele și sarcinile îndepărtate ale actului educațional, așa cum sunt cele legate de formarea idealului unitar și unic al unei personalități complexe, integrale, cu deschidere spre inițiativă și creativitate;
- b) *obiective intermediare*, care reprezintă realizarea unor elemente și componente educaționale ale idealului educativ – însușirea culturii general și fundamentale – în școala generală și liceu, însușirea unor meserii în învățământul profesional și a unei culturi de specialitate în învățământul superior;
- c) *obiective secvențiale*, mai specializate, sub formă de laturi (dimensiuni, componente) ale educației, cum ar fi acelea ce concură la formarea unei personalități complexe, integrale și armonioase – educația intelectuală, tehnologică, profesională, morală, estetică și fizică etc.;

d) *obiective operaționale*, care se referă la realizarea unor sarcini educaționale specifice unor activități didactice curente, cum ar fi cele legate de predarea cursului, de activitatea de laborator etc., pentru fiecare temă de studiu separat (de exemplu, la predarea temelor: „percepția” la disciplina psihologie, „infrațiunea” la disciplina drept, „descrierea ca mod de expunere” la disciplina literatură etc.) Stabilirea obiectivelor operaționale orientează profesorul în a-și proiecta demersul didactic în selectarea conținutului și a strategiilor în activitatea instructiv-educativă pentru o anumită temă.

Iar, sub *raport psihopedagogic*, obiectivele se concretizează în prezentarea laturilor (componentelor) educației:

- a) *obiective cognitive* (de cunoaștere sau intelectuale) – dobândirea de cunoștințe, formarea de abilități și capacități intelectuale dintre care: gândirea logică, rațională etc.
- b) *obiective psihomotorii* (acționale și practice), de aplicare și creație – formarea de priceperi, deprinderi și obișnuințe.
- c) *obiective afective* care dezvoltă emoții și sentimente morale și criterii de valorizare (acceptare și obținere) – formarea conștiinței etice și formarea conduitei etice.
- d) *obiective voliționale și caracteriale* – formarea trăsăturilor de voință și caracter.

Toate aceste elemente structurale la care ne-am referit (*idealul, scopul și obiectivele educaționale/ instructive*) sunt complementare și interdependente, desemnând *finalitatea* acțiunii didactice.

În dependență de caracterul teleologic și axiologic al educației orice finalitate îndeplinește două funcții generale (*funcția de proiectare și funcția de valorizare* a activității de educație). Ambele intervin la nivelul oricărei activități de instruire/ educație, dar realizarea lor diferă în dependență de „actorii educației” și de contextul pedagogic.

Funcția de proiectare a activității didactice/ de educație este angajată în sens larg și restrâns la toate nivelurile sistemului de educație și ale procesului de învățământ. În sens larg, avem în vedere conceperea politicilor educaționale pe termen lung și mediu, inclusiv elaborarea planului de învățământ, a programelor și manualelor școlare/universitare. În sens restrâns, avem în vedere planificarea calendaristică a cadrului didactic (anuală, simeștrială, pe capitole, grupuri de lecții, lecții etc.). Funcția de proiectare asigură explicarea/interpretarea teleologică a oricărei activități de educație.

Funcția de valorizare a activității didactice/ de educație proiectată la nivel de sistem și proces este angajată prin intermediul valorilor pedagogice de maximă generalitate, concentrate în structura de organizare specifică idealului, scopurilor și obiectivelor didactice/ ale educației. Această funcție asigură interpretarea axiologică specifică domeniului pedagogiei, necesară în cazul oricărei activități de educație/ instruire.

Din perspectivă metodologică, funcțiile generale condiționează o anumită modalitate de structurare a finalităților la nivel spațial, temporar și acțional. S. Cristea precizează că „în toate situațiile vom putea identifica o structură tridimensională a finalității educației: spațială, temporală, acțională. Cele trei dimensiuni, aflate în interdependență, oferă criterii complementare de analiză a finalității educației în orice context, la orice nivel de reprezentare, în orice sistem de referință. Articulația lor permite elaborarea unui model de explicare și interpretare a educației/instruirii din perspectiva proiectării și a valorizării angajate prin

intermediul finalității. Un astfel de model conceptual tridimensional este aplicabil la toate nivelurile sistemului și ale procesului de învățământ” [3, p. 188].

Structura spațială marchează aria de acțiune a finalității care permite analiza modului de proiectare și de valorizare a activităților de educație la nivel general – particular – concret. Această triadă metodologică are semnificația unui model orientativ, aplicabil în orice spațiu pedagogic, independent sau în strânsă legătură cu structura temporală și acțională a finalității educației. De exemplu, o finalitate a procesului de învățământ (un obiectiv pedagogic) poate avea o semnificație diferită (obiectiv general sau obiectiv specific) în funcție de sistemul spațial de referință (procesul de învățământ privit în ansamblul său, o treaptă sau o disciplină școlară), un capitol sau subcapitol etc., privit în mod independent sau asociat cu structura temporală și acțională a finalității.

Structura temporală marchează aria de acțiune a finalității care permite analiza modului de proiectare și de valorizare a activităților de educație pe termen lung – mediu – scurt. Această triadă metodologică are semnificația unui model orientativ, aplicabil în orice context temporal, în funcție de diferite sisteme de referință: sistemul de educație, care acoperă tot timpul existenței umane, în sensul educației permanente; sistemul de învățământ – nivelul primar, secundar, superior cu perioade de timp determinate; procesul de învățământ privit ca reper temporal, global pe niveluri, trepte, ani, semestre, zile, ore, ore de instruire. Pe de altă parte cele trei dimensiuni temporale care vizează orientarea educației/instruirii pe termen lung, mediu, scurt sunt valorificabile pedagogice la nivel de sistem și de proces, în sens larg și restrâns, în mod independent, dar și în asociere cu structura spațială și acțională a finalității.

Structura acțională marchează aria de intervenție a finalității care permite analiza modului de proiectare și de valorizare a activității didactice/ de educație la diferite niveluri de generalizare, specificare și concretizare, realizabile în condiții spațiabile și temporale determinate pedagogic. În cadrul oricărei activități de educație/ instruire structura acțională a finalității este conturată și dezvoltată prin operații de: direcționare a idealului educației în cadrul scopurilor educației, valabile la nivelul sistemului de educație/învățământ; generalizare a scopurilor educației la nivelul obiectivelor generale ale procesului de învățământ; specificare a obiectivelor generale la nivelul obiectivelor specifice ale procesului de învățământ; operaționalizare a obiectivelor specifice la nivelul obiectivelor concrete ale activității de educație/instruire planificate semestrial, săptămânal, zilnic în cadrul procesului de învățământ.

Așadar, în plan teleologic, finalitatea, ca noțiune/ concept de bază a pedagogiei (și didacticii, ca parte componentă a pedagogiei), exprimă capacitatea de proiectare a instruirii/ educației conform unor intenții sau scopuri angajate la niveluri de referință (sistem de educație, sistem de învățământ, proces de învățământ, activitate concretă de instruire). Finalitatea asigură orientarea oricărei activități sau acțiuni de educație sau instruire, anticipând evoluții viitoare, superioare de regulă celor analizate anterior. Finalitatea definește orientarea asumată pentru proiectarea, realizarea, evoluția unei activități de educație/instruire. Prin intermediul principalelor sale categorii (idealul, scopurile, obiectivele) finalitatea pedagogică asigură explicația și interpretarea teleologică a educației care marchează prezența factorului conștient, intențional, determinant în proiectarea oricărei activități sau acțiuni cu funcție formativă explicită. În plan axiologic, finalitatea exprimă capacitatea de valorizare a educației prin intermediul unor repere constante aflate în baza conținuturilor generale ale activității de formare-

dezvoltare a personalității. Astfel, orice finalitate didactică/ educațională implică un ansamblu de corelații funcționale între valorile și conținuturile pedagogice generale.

BIBLIOGRAFIE

1. BONTAȘ, I., Tratat de pedagogie, ediția a VI-a revăzută și adăugită, Editura ALL, București, 2008. ISBN: 978-973-571-738-4
2. CRISTEA, S. Educația prin și pentru valori. În: Didactica Pro, nr.1 (35). 2006, pp. 56-58.
3. CRISTEA, S. Fundamentele pedagogiei. Iași, Editura Polirom, 2010. ISBN 978-973-46-1562-9.
4. CUCOȘ, CONSTANTIN, Pedagogie, Ediția a II-a revăzută și adăugită, Iași, Editura Polirom, 2006. ISBN 973-681-063-1
5. CUZNEȚOV, L., Educație prin optim axiologic. Teorie și practică. Chișinău, 2010 [http://dir.upsc.md:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/350/Cuznetov,%20Larisa. Educatie prin optim axiologic. Teorie si practica.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://dir.upsc.md:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/350/Cuznetov,%20Larisa._Educatie_prin_optim_axiologic._Teorie_si_practica.pdf?sequence=1&isAllowed=y) [vizitat: 21.09.20]
6. GUȚU, VLADIMIR. Învățământul centrat pe competențe: abordare teleologică. https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/2_7_Invatamintul%20centrat%20pe%20c ompetente_abordare%20teleologica.pdf [vizitat: 17.09.20]
7. PÂSLARU, V. Valoare și educație axiologică: definiție și structurare. În: Didactica Pro, nr.1 (35). 2006. pp. 5-10

CZU: 37.016:811.111

**DEZVOLTAREA COMPETENȚEI DE GÂNDIRE CRITICĂ A ELEVILOR ÎN
CADRUL ORELOR DE LIMBĂ ENGLEZĂ PRIN INTEGRAREA PRINCIPIILOR ȘI
OBIECTIVELOR CURSULUI OPȚIONAL „EDUCAȚIE PENTRU MEDIA”**

*Kristina CERNEI, profesor de limbă engleză,
grad didactic superior, magistru în Filologia limbii engleză
Instituția Publică Liceul Teoretic „Onisifor Ghibu”, Chișinău, RM*

***Summary.** The educational process in the 21st century has focused mainly on developing critical and complex thinking skills in order to promote creativity and openness to complex ideas. The National Curriculum in the Republic of Moldova have set as clear objectives the transversal competences as must have skills for the today’s learner. This goal can be easily achieved through the integration of the optional discipline “Education through Media”, that has been introduced in the system of education in 2017. Hence, this article focuses on the interdisciplinary and trans disciplinary approach of teaching the optional discipline “Education through Media” and integrating it in the mandatory discipline English as a foreign language.*

***Keywords:** media education, critical thinking, transversal skills.*

Procesul educațional proiectat pe principiul accesibilității prin valorificarea educabilității, potențialului real de învățare și potențialului maxim de învățare centrat pe „formarea și dezvoltarea la maximum a capacităților actuale și stimularea capacităților virtuale” [3, p.7] corespunde conceptelor curriculumului modernizat proiectat în mediul școlar și extrașcolar. Aria curriculară , limbile străine, promovează înțelegerea realității la nivel global și oferă instrumente diverse pentru „angajarea experienței de viață a elevului prin lărgirea și aprofundarea ei în raport cu particularitățile mediului socioeducațional din care provine elevul și potențialul său psihopedagogic” [3, p.17]

Perioada contemporană totuși promovează un număr mare de discipline educaționale, opționale, care reflectă conținuturi centrate pe „formarea-dezvoltarea permanentă a personalității elevului la nivel intelectual-moral-tehnologic / aplicativ-estetic-fizic” [3, p.52]. Caracterul obiectiv și dinamic al noilor educații accelerează adaptarea elevilor la cerințele societății de azi. Având totodată și caracter integral și deschis, permite apariția noilor conținuturi precum „Educație pentru media”, astfel perfecționând continuu cerințele educaționale moderne.

În Republica Moldova, Curriculum Național este un sistem de conținuturi una din finalitățile căruia este de formare a unui sistem integrativ de competențe ale elevilor [6, p.13]. Totodată Codul Educației al Republicii Moldova prin articolul 11, aliniatul 1 determină finalitatea principală a educației ca fiind „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.” [2] Importanța determinată de condițiile sistemului educațional prin complexitatea taxonomiei competențelor-cheie impun statutul transversal al disciplinelor școlare care sistează să funcționeze separat, ci mai curând se asimilează prin dobândirea unui caracter formativ inter și trans disciplinar. Astfel, un aspect deosebit este reflectat asupra integrării competenței de învățare pe tot parcursul vieții,

comunicării eficiente, colaborării și lucrului în echipă, cetățeniei responsabile, încadrării în câmpul muncii, și gândirii complexe și critică. O abordare mai minuțioasă trebuie făcută pentru accelerarea dezvoltării competenței de gândire critică și complexă în contextul asimilării avalanșei de informații în spațiul virtual. Astfel, [2, p. 23] o persoană capabilă să gândească în mod complex și critic demonstrează o varietate de procese de gândire, realizează integrarea noilor informații cu experiențele și cunoștințele extinse și aplică abilitățile de gândire în mod adecvat. Urmând obiectivele și principiile Curriculumului Național la limba străină, treapta de liceu, limba engleză [4, p.6] precum și unitățile de conținut recomandate [8, p.8] putem observa o complementare cu obiectivele cursului opțional „Educație pentru media”, treapta de liceu, [7, p.5] precum și unitățile de conținut ale acestuia [7, p.6]. Aceste aspecte integratoare permit profesorului de limbă engleză asimilarea unor conținuturi promulgate de cursul „Educație pentru media” pentru o dezvoltare armonioasă a competenței de gândire critică a elevilor în cadrul orelor de limbă engleză prin integrarea principiilor și obiectivelor acestui curs opțional.

În secolul XXI, gândirea critică sistă să fie un domeniu nou. Astfel elevii operează sistemic cu procedee și metode distincte prin evaluări de situații complexe și formulări a unor opinii proprii existente și proiectarea unor opinii noi în baza celor studiate. Logica, pilonul de bază a gândirii critice, deși termenul de gândire critică presupune nu doar logica, dar și evaluarea argumentelor și a dovezilor pentru a putea enunța adevărul și falsitatea unui concept, prin folosirea analizei și investigației unor operațiuni logice ne ajută să creăm elevilor condiții de aplicabilitate și asigurării unor raționamente de susținere a propriilor puncte de vedere. Mass-media a devenit un influențator extrem de activ al comunității nu doar fizice dar și virtuale, fiind un mijloc de informare care nu este folosit doar pentru redare a unor evenimente, dar și de amplificare, promovare/ manipulare și chiar propagare a unor comportamente sociale. Astfel, profesorul la clasă devine un promotor al gândirii critice și complexe pentru „a diversifica experiențele cognitive ale elevului, pentru a modela adecvat comportamentele, cunoștințele în acord cu idealul educațional al societății” [1, p.68]

Unitățile de conținut stabilite prin „Reperete metodologice de organizare a procesului educațional la discipline” aprobate prin ordin de ministru permit repartizarea orelor în contexte tematice. Astfel în cadrul orelor de limbă engleză la nivel liceal în contextul tematic al mediului social și informațional, completarea conținutului cu demersul instructiv educativ complex al cursului „Educație pentru media”, devine un promotor al unei învățări sistemice inter-, pluri- și transdisciplinară prin dezvoltarea spiritului critic:

- promovarea capacității de discernământ și de judecată față de limbajul audio-vizual,
- însușirea criteriilor de apreciere, ierahizare și selecție, evaluare și sintetizare precum și
- găsirea contrargumentelor de întrebuintare a informațiilor în scopuri antisociale în avalanșa zilnică informațională [4, p.13]

Gândirea critică este gândirea clară, rațională și liberă. Capacitățile elevului de acumulare de informație nu mai este un scop al procesului educațional, ci se focusează pe dezvoltarea capacității de a procesa informația. Astfel elevul identifică, înțelege și realizează conexiuni logice între idei și argumente proprii. Astfel în cadrul orelor de limbă engleză am abordat tema „Fastfoodul și intoxicarea informațională” [4, p.47]. La această oră elevii au identificat consumatorii de media conștienți și inconștienți de impactul emoțional pe care îl are asupra lor informația. Elevii au detectat greșeli de raționament în argumente și prezentări de conținuturi

mass-media precum și au rezolvat probleme cu grad sporit de dificultate în ceea ce privește implicarea, selecția și analiza consumului excesiv de media. Astfel elevii au realizat relevanța și importanța unor idei în lipsa unui discernământ și simț al măsurii, precum și au identificat contextul și implicațiile unui argument sau ale unei idei prin prisma manipulării prin anumite produse media. Elevii au demonstrat competența de a identifica, construi și înțelege justificările din spatele unor opinii, argumente sau credințe prin produse media care au menirea de a-l face pe un consumator inconștient de produse media și a-l face să gândească sau să acționeze într-un anumit mod. În cadrul orei elevii au construit argumente și idei noi pe baza celor acumulate până la momentul actual, făcând legătură între efectele negative ale consumului de produse media și un cetățean intoxicat informațional. Posibilitatea de a distinge între fapte, opinii și judecăți de valoare, au permis elevilor descoperirea influenței demoralizatoare a consumului informațional în caz de inconștiență de analiză și gândire critică.

În cadrul orelor de limbă engleză în care s-au folosit elemente integratoare cu cele din cursul opțional „Educație pentru media” am observat fenomenul facilitator de transmitere a propriilor idei și înțelegere a ideilor altora, făcând comunicarea mult mai benefică și productivă. Elevii au reușit să accelereze asimilarea informațiilor noi și derivarea consecințelor acestora. Astfel abilitățile sunt universale și pot ajuta în înțelegerea conceptelor științifice și sociale. Alături de creativitate, gândirea critică este crucială în inovație, cercetare și dezvoltare. [9]

Necesitatea integrării ariei curriculare limbii străine, și în mod special al limbii engleză, cu aria curriculară opțională a cursului „Educație pentru media” vine în contextul abordării principiilor sistemului educativ punând în evidență funcționarea și punerea în aplicare a politicilor educaționale centrate pe elev și necesitățile acestuia. Datorită conceptelor inovative promulgate de Curriculum Național, profesorii conceptualizează interdisciplinaritatea și transdisciplinaritatea în cadrul orelor de curs. Evaluarea tradițională determinată la nivelul constatării, comparației și judecății, astfel se completează cu „aprecierea și eficacitatea ansamblului de procese care trebuie să conducă la învățare” [5, p.158-159]. În așa mod evaluarea modernă devine un proces promoțional de comunicare transdisciplinară complementând tradiționalul cu totalitatea principiilor constructive ale sistemului educativ.

BIBLIOGRAFIE

1. CHIȘ, V.; ALBULESCU, I. Înnoirea educației. Studii de pedagogie și didactică aplicată. Cuj-Napoca: Casa Cărții de Știință, 2011, pp. 68-72.
2. CODUL EDUCAȚIEI AL REPUBLICII MOLDOVA. În: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 24.10.2014, Nr. 319-324.
3. CRISTEA, S. Dicționar de pedagogie. Chișinău-București: Grupul Editorial Litera, Editurii Litera internațional, 2000.
4. HANDRABURA, L.; GRÎU, N. Educație pentru media. Manual pentru clasa X/XI. Chișinău, 2019.
5. VOGLER, J. Evaluarea în învățământul preuniversitar. București: Polirom, 2000.
6. https://mecc.gov.md/sites/default/files/cadrul_de_referinta_final_rom_tipar.pdf pagina 13
7. https://mecc.gov.md/sites/default/files/curriculum_optional_educatie_pentru_media_clasa_x-xi.pdf
8. https://mecc.gov.md/sites/default/files/curriculum_limba_straine_liceu_9.pdf
9. <http://politeia.ro/gandirea-critica/>

CZU: 37.036:373.3

MODALITĂȚI DE OPTIMIZARE A CREATIVITĂȚII ELEVULUI DE VÂRSTĂ ȘCOLARĂ MICĂ

*Daniela SĂNDULACHE, prof. înv. primar,
Școala Gimnazială “Mihai Drăgan”, Bacău, jud. Bacău, România*

Summary. Through this paper we analyzed some aspects of development pupils' creativity with the help of appropriate methods and techniques, because only by creative learning, pupils become creative. Thus, we set out to administer some identification test of pupils' creativity; to apply systematically creative methods and techniques at Romanian language and literature lessons, during a learning unit, on a sample of 7 pupils from 4th grade, noticing the improvements in the development of oral and written expression, in activation and nuance of vocabulary.

Key-words: *creativity, methods to stimulate creativity.*

Potențialul creativ cunoaște o dinamică specifică și îmbracă nuanțe individuale; cunoașterea lui reprezintă o condiție indispensabilă pentru organizarea întregului demers pentru educarea creativității elevilor. În acest sens, am realizat o modestă cercetare, pe parcursul semestrului al II-lea al anului școlar 2019-2020, constând în realizarea unor studii de caz pentru câțiva elevi din clasa IV-a. Fiecare elev a fost supus aceluiași probe. Studiile de caz sunt prezentate individual pentru a evidenția particularitățile constatate. Majoritatea activităților au avut loc în sala de clasă.

Obiectivele cercetării

Obiective teoretice: a) Testarea potențialului creativ la elevi de vârstă școlară mică; b) Evidențierea unor legături între creativitate și rezultatele școlare; c) Determinarea măsurii în care crește randamentul școlar, atunci când elevii beneficiază de strategii didactice de stimulare a creativității; d) Stabilirea altor aspecte ale creativității care se manifestă la copiii de vârstă școlară mică.

Obiective practice: aplicarea unor tehnici de învățare creativă în scopul stimulării potențialului creativ al elevilor; înregistrarea, monitorizarea și compararea rezultatelor obținute de la testul inițial și cel final; sintetizarea rezultatelor cercetării, elaborarea concluziilor.

Ipotezele cercetării

Ipotezele de la care am pornit acest studiu sunt:

- dacă elevul are un nivel de creativitate ridicat(testat prin proba „ Semidiscu”), atunci și rezultatele școlare sunt mai bune.
- dacă se aplică proba: „Compunere după imagini”, atunci se constată dacă fetele sunt mai creative decât băieții.
- dacă se utilizează metode și tehnici de stimulare a creativității individuale și de grup în cadrul lecțiilor de limba și literatura română, atunci acestea vor determina:dezvoltarea, activizarea și îmbogățirea vocabularului activ al elevilor; dezvoltarea exprimării orale și scrise; educarea capacităților creatoare și originale în găsirea de soluții la o sarcină dată.

Prezentarea lotului de subiecți supus cercetării

Faptul că am optat pentru un studiu exploratoriu, de mici dimensiuni, care își propune familiarizarea cu această tematică și mai puțin formularea unor concluzii definitive, ca de altfel și resursele umane limitate, m-au determinat să optez pentru un grup de elevi din clasa a IV-a, de la Școala Gimnazială „Mihai Drăgan”, Bacău, județul Bacău.

Grupul utilizat în cercetare a fost alcătuit din 7 elevi, aleși pe criteriul de disponibilitate, cu acordul părinților și cu sprijinul învățătoarei care conduce colectivul, prin acordul de consiliere. O dimensiune mai mare a grupului, în condițiile în care a existat un singur operator de interviu, ar fi determinat în mod inevitabil o superficializare a datelor colectate și imposibilitatea de a studia în profunzime problemele acestora. Dacă luăm în considerare criteriul vârstei subiecților, obținem următoarea structură a grupului: 3 elevi cu vârsta de 10 ani; 4 elevi cu vârsta de 11 ani. În ambele situații am rotunjit, dar fiind vorba de o categorie apropiată ca vârstă vom folosi notația 10 - 11 ani. Privitor la distribuți pe bază de sex avem: 3 băieți 4 fete. În ceea ce privește universul populației, acesta cuprinde în mod teoretic 10 % din totalitatea elevilor de clasa a IV-a ai școlii respective. Mediul de rezidență al participanților la această cercetare este mediul rural.

Descrierea metodelor, a tehnicilor și instrumentelor de cercetare

Pentru confirmarea ipotezelor de la care am plecat, am folosit un sistem metodologic compus din: *metoda anchetei; metoda observației sistematice; metoda analizei produselor activității; metoda experimentului psihopedagogic / didactic*, colectiv, de durată medie, desfășurat în trei etape: preexperimentală, experimentală, postexperimentală.

În scopul obținerii unor informații în legătură cu personalitatea elevilor, cu nivelul de cunoștințe și competențe ale acestora, cu comportamentele și gradul de implicare al lor în procesul educativ, am folosit ca instrumente de cercetare: *testele de cunoștințe; fișele de lucru; chestionarul*. Aceste instrumente, în marea lor majoritate, sunt preluate și adaptate conținuturilor vehiculate, particularităților elevilor și obiectivelor vizate.

Pentru a putea atinge obiectivele propuse și pentru a verifica ipotezele stabilite, am recurs la **metoda studiului de caz**. În cadrul fiecărui studiu de caz realizat pentru fiecare individ în parte, am utilizat o serie de metode și tehnici de cercetare comune: *metoda biografică, anamneza, convorbirea, observația, metoda analizei psihologice a produselor activității*. Studiul de caz nu reprezintă atât o metodă, cât o strategie de cercetare ce implică o investigație empirică a unor fenomene contemporane particulare în contextul vieții lor reale. În cercetarea socială și studiile de piață cele mai frecvente tipuri de studii de caz sunt cele care au ca subiect seturi de "indivizi" ce au anumite trăsături comune, comunități - descrierea și analiza paternului de relații dintre aspecte ale vieții comunității, organizații și instituții, evenimente, roluri și relații. Criteriul de selecție, de focalizare a interogațiilor este divers: practica cea mai bună, implementarea unor schimbări și evaluarea acestora, procese de schimbare și adaptare, situații specifice sau „incidente”, etc. (Constanța Dumitriu, 2004, p. 94).

Pe parcursul cercetării, am utilizat următoarele **instrumente și probe**: testul de cunoștințe la limba română; probe de măsurare a creativității ("Semidiscul"); exerciții de stimulare a creativității: completare de fraze; continuare a povestirii date; compunerea după imagini; jocul imaginative; fișele „Arbore, casă, om” și „Moment vesel/ Moment trist”.

Semidiscul este o **probă de testare a creativității**, preluată din *Ghid practice de evaluare a creativității*, Ana Stoica, Mariana Caluschi, Iasi, 1989).

Descrierea probei: Elevilor li se arată pe tablă un semidisc. Li se cere să deseneze orice figură care utilizează semidiscul. E important să realizeze cât mai multe desene și să dea un titlu potrivit fiecărui desen, în timp de 10 minute. Se punctează: *Fluența* - dând un punct pentru fiecare desen creat; *Elaborarea* - dând un punct fiecărui element de detaliu utilizat cu condiția să aibă o semnificație diferită.

Fișe cu exerciții de stimulare a creativității elevilor:

- *Fișă de autocunoaștere* (Elevii completează o serie de propoziții cu început dat).
- *Fișă „Arbore, casă, om”* (Elevii sunt rugați să deseneze un arbore, o casă și un om. Apoi li se cere să îndeplinească și alte scurte sarcini: să dea un titlu desenului; să răspundă la câteva întrebări: ”Ce crezi că ai mai fi putut desena?”; ”Ce ai fi vrut să mai desenezi, dar consideri că nu s-ar fi potrivit?”; ”Dacă ar trebui să îți notezi desenul, ce notă crezi că ai merita și de ce?”).
- *Fișă „Moment vesel/ trist”*(Elevii sunt rugați să deseneze un moment vesel/ trist din viața lor. Apoi li se cere să pună un titlu desenului și să descrie pe scurt ce au reprezentat.
- *Fișă „Desen pentru mama” / „Desen pentru tata”* (Elevii sunt rugați să realizeze un desen pentru mama/ tata. Apoi li se cere să pună un titlu desenului.)
- *Fișă „Umbrela”* (Elevilor li se cere să găsească cât mai multe utilizări pentru o umbrelă oricât de neașteptate li s-ar părea.)
- *Fișă “Completare de fraze”* (Elevii completează o serie de propoziții/ o povestire cu început dat.

Prin aplicarea testului de evaluare inițială ne-am propus să constatăm acumulările de cunoștințe și priceperi înaintea începerii studiului, aceste informații predictive fiind de folos pentru etapele următoare. Testul cuprinde, în special, itemi care vizează originalitatea, fluența, flexibilitatea și capacitatea de elaborare a participanților la cercetare. În urma administrării unor exerciții de stimulare a creativității, am dat spre rezolvare același test de cunoștințe la limba română.

Evoluția rezultatelor participanților la studiu, în urma administrării testului de evaluare la limba română sunt redate în tabelul 1 și figura 1.

Tabelul 1. *Evoluția rezultatelor la limba română.*

Subiectul	Evaluarea inițială		Evaluarea finală	
S Nr. 1 - R. A.	75 p	Bine	85 p	Bine
S Nr. 2 - C.C.	90 p	Foarte Bine	95 p	Foarte Bine
S Nr. 3 – I. I.	83 p	Bine	88 p	Bine
S Nr. 4 – N. A.	96 p	Foarte Bine	100 p	Foarte Bine
S Nr. 5 - G. J.	86 p	Bine	98 p	Foarte Bine
S Nr. 6 – T.A.	50 p	Suficient	75 p	Bine
S Nr. 7 – C. A.	97 p	Foarte Bine	100 p	Foarte Bine

Studiind tabelul 1 și figura 1 observăm că toți cei 7 participanți la cercetare au obținut rezultate mai mari la evaluarea finală. Astfel, cel mai mic progres a fost de 3 puncte (de la 97 la 100), iar cel mai mare progres a fost obținut de subiectul numărul 6 care a evoluat de la 50 puncte la 75.

Prin intermediul probei „Semidiscul”, participanții au realizat cât mai multe desene pornind de la un semicerc (semidisc), fără a depăși timpul alocat, 10 minute.

Tabelul 2 ilustrează **evoluția rezultatelor la creativitate**, înainte și după aplicarea exercițiilor de stimulare a creativității.

Analizând rezultatele trecute în tabelul 2 observăm pentru 6 din subiecți o evoluție între 1 punct și 7 puncte iar pentru al șaptelea subiect un aparent regres. Astfel acesta obține inițial 10 puncte la fluentă și la final 8. Important e de remarcat faptul că acesta a utilizat pentru cea de-a doua testare 7 culori, iar la prima a utilizat doar creionul. În total, punctajul e mai mare la elaborare cu două puncte pentru acest subiect.

Tabelul 2. Evoluția rezultatelor la creativitate.

Subiectul	Evaluarea inițială			Evaluarea finală		
	Fluență	Elaborare	Nr. culori utilizate la desenare	Fluență	Elaborare	Nr. culori utilizate la desenare
S Nr. 1 - R. A.	14	22	0	15	25	6
S Nr. 2 - C.C.f	22	28	0	24	32	0
S Nr. 3 - I. I.	5	6	0	12	17	0
S Nr. 4 - N. A.f	17	20	1	18	23	7
S Nr. 5 – G.J.f	8	22	7	13	16	7
S Nr. 6 – T.A.	16	19	0	17	21	9
S Nr. 7 – C.A. f	10	16	0	8	18	7
Total punctaj	92	133	8	107	152	36

Evoluția rezultatelor obținute la *fluență* este cea care reiese și din figura 2.

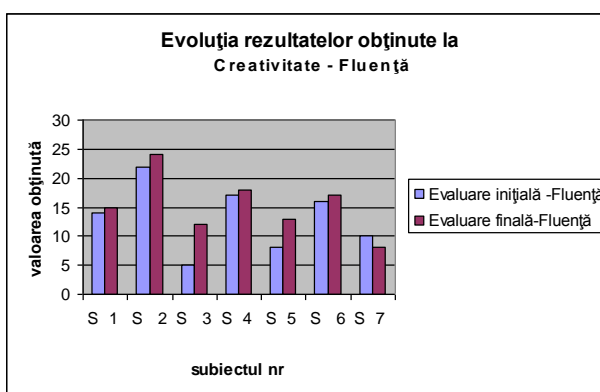
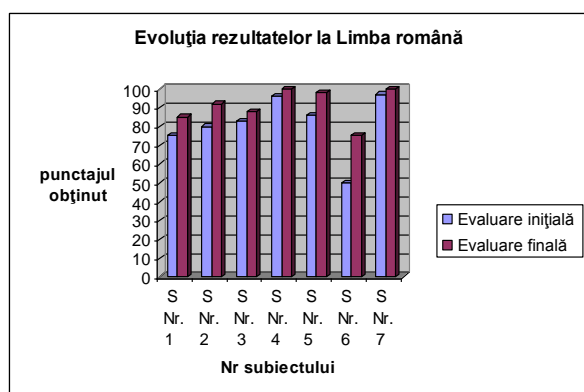


Figura 1. Evoluția rezultatelor la limba română.

Figura 2. Evoluția rezultatelor: creativitate -fluență.

Studiind evoluția subiecților la latura *elaborare* a creativității, observăm că 6 au un progres vizibil. Subiectul al 5- lea pare a avea un regres (fig. 3). Acesta a obținut inițial 22 puncte, dintre care 10 puncte suplimentare pentru integrarea figurilor într-un desen, iar la evaluarea finală a obținut 16. Dacă nu ținem cont de faptul că desenele sale formează un „tablou” unitar și nu acordăm cele 10 puncte, punctajul (12) e mai mic cu 4 puncte.

Verificarea ipotezelor

Ipoteza 1: Dacă elevul are un nivel de creativitate ridicat *atunci* și rezultatele școlare sunt mai mari.

Datele culese arată o verificare parțială a acestei ipoteze. Verificarea acestei ipoteze necesită un studiu mai amănunțit, mai amplu. Se observă că cel de-al doilea participant, care obține cel mai mare scor la creativitate, atât la proba inițială cât și la cea finală (*Semidiscul*) obține și la testele de cunoștințe de limba română calificativul Foarte Bine, însumând 90 puncte, respective 95 de puncte. De asemenea și al patrulea participant, care are un scor de 17 (fluență) și 20 (elaborare), la testele de cunoștințe obține calificativul Foarte Bine, cu 96, respectiv 100 de puncte. Primul elev, deși are un scor destul de bun la creativitate, 14 la fluență și 22 la elaborare,

nu se concentrează în scris, testele de cunoștințe fiind apreciate cu calificativul Bine. Al treilea și al cincilea participant la cercetare au obținut scoruri mici și la creativitate, dar și la testele de cunoștințe. Însă, în cazul subiectului nr 7 se observă un potențial creativ uriaș, textele acestei fete sunt pline de sensibilitate. Desenele sunt elaborate, așezate cu grijă în pagină. Legătura desenului cu textul e fin realizată și arată un copil cumpătat, atent la detalii, fin observator și cu potențial creator. Astfel, paradoxal, putem afirma că în ciuda punctajului mic obținut la creativitate are capacitatea de a-și dezvolta foarte mult simțul „creator”. Punctajul la ambele teste de cunoștințe este cel mai mare: 97, respectiv 100 de puncte.

Dacă privim această ipoteză de la finalitatea studiului putem spune că ea se verifică, astfel rezultatele mai mari obținute la finalul studiului au fost strâns legate și de un nivel al creativității mai

ridicat.

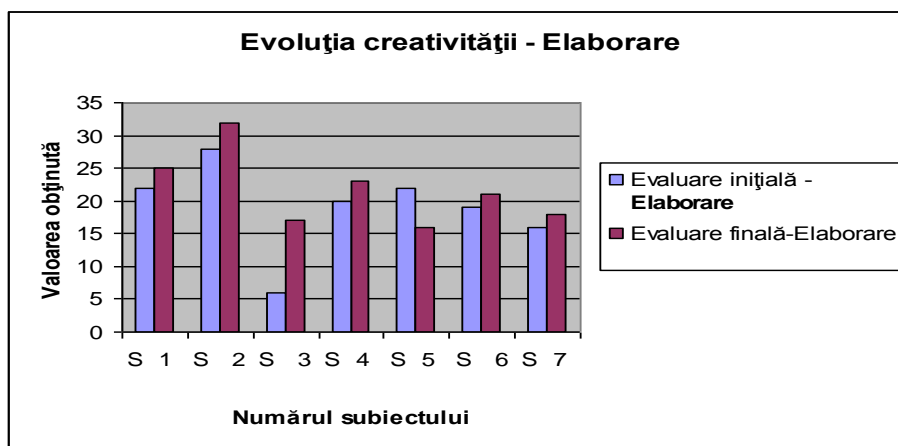


Figura 3. Evoluția rezultatelor: creativitate – elaborare.

Ipoteza 2. Dacă se aplică proba: „Compunere după imagini”, atunci se constată dacă fetele sunt mai creative decât băieții.

Observând toți cei 7 subiecți putem afirma că fetele sunt mult mai creative decât băieții atunci când e vorba de elaborarea textului. Astfel toate cele patru fete au avut compuneri mai clare, mai ample. Subiectul nr 7 are o creativitate observată cu ușurință în cazul elaborărilor de tip desen-text. E cursivă în povestire, e expresivă și amuzantă. Bineînțeles, datele nu pot fi generalizate. Și din această perspectivă, studiul poate fi extins, pe un alt eșantion, putând ține cont și de alte variabile, precum vârsta, mediul din care provin subiecții.

Ipoteza 3. Dacă se utilizează metode și tehnici de stimulare a creativității individuale și de grup în cadrul lecțiilor de limba și literatura română, atunci acestea vor determina: dezvoltarea, activizarea și îmbogățirea vocabularului activ al elevilor; dezvoltarea exprimării orale și scrise; educarea capacităților creatoare și originale în găsirea de soluții la o sarcină dată.

Această ipoteză se verifică. Putem observa că pentru toți cei 7 subiecți se obține un punctaj mai mare cel puțin la una din laturi *fluență* sau *elaborare*. Astfel că 6 dintre ei obțin rezultate mai la *fluență* și tot 6 obțin rezultate mai mari la *elaborare*. Făcând un punctaj total al creativității celor 7 subiecți obținem inițial 92 puncte pentru *fluență* și 133 pentru *elaborare*. În final obținem la aceleași probe 107 la *fluență* și 152 la *elaborare*: o creștere cu 15 puncte la *fluență* și cu 19 puncte la *elaborare*.

Exercițiile de stimulare a creativității au dus și la creșterea numărului de culori folosite la desenare. Interesant e și faptul că inițial s-au folosit 8 culori de către 2 copii la desenare iar în final s-au folosit 36 culori de către 5 copii.

Această ipoteză poate fi verificată și comparând rezultatele obținute la testul inițial, respectiv cel final. La toți participanții se observă un progres la testul final. Saltul considerabil este vizibil la patru dintre cei patru participanți: primul elev (de la 75 puncte ajunge la 85); al treilea elev(de la 83 ajunge la 88 puncte); al cincilea elev(de la 86 ajunge la 98 de puncte) și la al șaselea elev(de la 50 ajunge la 75 puncte).

Concluzii parțiale ale studiului. Creativitatea e trăsătura umană ce permite găsirea de soluții neașteptate, evoluție și dezvoltare. Stimularea creativității elevului oferă posibilitatea de a cunoaște mai bine elevul, de a-i permite să se dezvolte la adevăratul lui potențial. Exercițiile de stimulare a creativității oferă cadrului didactic modalități de creștere a interesului pentru activitățile didactice dar și posibilități de descoperire a posibilităților ascunse ale fiecărui elev. Metodele de predare clasice plictisesc adesea elevii și îi fac să își piardă interesul pentru școală. Mulți dintre ei își pierd alături de interesul pentru carte și încrederea în posibilitățile sale. Învățământul cum să fie și nu descoperă cum pot fi.

Alte date ce au reieșit din studiu: fluența în scriere și expresivitatea la desenare cresc atunci când mesajul e unul subiectiv, inteligența la desenare nu e întotdeauna legată de inteligența la scriere/ vorbire; fetele se exprimă mai ușor prin desen; fișele ce combină desenul cu textul oferă elevilor posibilitatea de a se exprima mai bine. Nu putem face o generalizare, dar putem afirma că elevii care beneficiază de strategii de stimulare a creativității obțin rezultate mai mari față de testarea inițială.

Concluziile finale ale studiului. Centralizând datele culese în studiile de caz, putem afirma că stimularea creativității e o activitate pentru care elevii prezintă interes iar acest fapt poate fi folosit cu succes în activitatea didactică. Beneficiul principal al stimulării creativității constă în faptul că duce la creșterea randamentului școlar.

Din dragoste pentru munca sa și pentru copilul în slujba educării căruia își pune întreaga pricepere, cadrul didactic trebuie sa manifeste receptivitate față de toate strategiile didactice care se dovedesc a fi eficiente în dezvoltarea și educarea capacităților creatoare ale elevilor.

BIBLIOGRAFIE

1. DUMITRIU, C. Metodologia cercetării psihologice - Suport de curs. Bacău: Universitatea Vasile Alecsandri, 2011.
2. IONESCU, M. Instrucție și educație: Ediția a III- a revizuită și adăugită. Arad: Editura Vasile Goldiș University, 2007.
3. MARHAN, A. M. Psihologia adultului și vârstnicului: Note de curs: București, 2011.
4. ROCO, M. Creativitate și inteligență emoțională. Iași: Editura Polirom, 2001.
5. RUSU, E. Psihologia cognitivă, București: Editura Fundației România de Mâine, 2007.
6. STOICA - CONSTANTIN, A. Creativitatea elevilor-posibilități de cunoaștere și educare. București: Editura Didactica și Pedagogică, 1983.

CZU: 37.011.33

ORGANIZAREA CONȚINUTURILOR EDUCAȚIEI DINTR-O NOUĂ PERSPECTIVĂ

*Marinela APOSTOL , profesor,
școala gimnazială Ruginești, județul Vrancea, România*

Summary. From the perspective of modern education in education, emphasis must be placed on students' mastery of processes, understanding of concepts and the ability to use them in various situations. In the teaching/learning of the contents of pre-university education, the tendency to organize them from an integrated perspective is more and present. The framework plan is structured on seven curricular areas, which express the obvious intention to find solutions for the integration of the contents, and the curricular areas represent a grouping of disciplines that have in common certain training objectives. Integrated teaching proves to be a solution for a better correlation of science with society, culture, technology.

Keywords: *education, skills, contents, integrated teaching.*

Din perspectiva învățământului modern în educație, accentul trebuie pus pe stăpânirea de către elevi a proceselor, înțelegerea conceptelor și pe capacitatea de a le folosi în diverse situații. Această cerință trebuie urmărită pe fiecare din domeniile cunoașterii și disciplinele studiate în școală.

Pentru aceasta, însă, este necesar să se redefiniească fiecare domeniu nu numai din punctul de vedere al stăpânirii cunoștințelor ce se învață în cadrul instituționalizat, dar mai ales din punctul de vedere al cunoștințelor și aptitudinilor pe care este important să le posede individul în viața adultă. Este necesar un profil general al cunoștințelor și competențelor elevilor la ieșirea din școlaritatea obligatorie, dar și pe fiecare palier în parte: învățământ preșcolar, primar, secundar, liceal, etc. („profilul de formare”).

Această schimbare fundamentală privind selecția și organizarea obiectivelor educaționale și a conținuturilor va atrage după sine modificări substanțiale în ceea ce privește modalitatea de evaluare.

În lucrările recente care abordează problematica formării competențelor se consideră că în învățământul general obligatoriu trebuie identificate și stabilite competențele pe care trebuie să le formeze școala elevilor pe cel puțin trei domenii mari:

- al lecturii, al cititului și mai larg, al documentării individului;
- al matematicii;

- al științelor. (OCDE: Mesurer les connaissances et compétences des élèves. Un nouveau cadre d'évaluation scolaire, 1999).

Mai întâi, deși achiziția de cunoștințe specifice trebuie să fie o componentă esențială a învățării școlare, aprecierea acestor cunoștințe în viața adultă depinde în mare măsură de achiziția de către individ a noțiunilor și aptitudinilor. Există anumite aptitudini generale pe care

elevii trebuie neapărat să le achiziționeze. Ei trebuie să știe să comunice, să se adapteze, să rezolve probleme și să utilizeze tehnologiile informaționale.

Aceste competențe se dobândesc în cadrul diverselor discipline ale planului de învățământ, iar evaluarea lor necesită ca acest proces să se situeze într-o optică transversală. Activitatea evaluativă trebuie să se bazeze pe un model dinamic de învățare/ cunoaștere a vieții, în cadrul căruia noile cunoștințe și aptitudini necesare pentru a putea să se adapteze la evoluția situațiilor sunt achiziționate în manieră continuă de-a lungul ciclului de viață.

Un deziderat al evaluării, în general al actului didactic, este acela că procesul său trebuie să aibă ca rezultat dezvoltarea laturii cognitive, dar și a laturii afective a elevului. Educația este privită ca o interacțiune între subiecți, și de aceea o evaluare care angajează deopotrivă valorile, atitudinile, viziunile personale ale evaluatorului respectiv evaluatului, este mai relevantă și mai obiectivă decât o evaluare fără subiect, pur obiectivă, impersonală și absolut neutră.

Este evident faptul că dacă procesul de instruire are loc în acord cu stilul preferat de învățare al elevului, atunci probabilitatea ca elevul să dezvolte competențe într-un domeniu de interes va crește. Evaluarea stilurilor de învățare ale elevilor poate să reprezinte unul dintre primii pași cu rol diagnostic, reglator și formator pe care pedagogul modern trebuie să-l aplice și să-l monitorizeze. Eficiența învățării este în relație directă cu astfel de practici educaționale.

Elevii nu pot să învețe la școală tot ceea ce ei vor avea nevoie să știe în viața adultă. Ceea ce trebuie să învețe aceștia sunt bazele indispensabile ale unei eficiente învățări viitoare. Aceste baze sunt deopotrivă de natură cognitivă, afectivă și motivațională. Elevii trebuie să devină capabili să-și organizeze și să-și ordoneze propria lor învățare, să învețe singuri sau în grup și să surmonteze dificultățile pe care le întâlnesc în cursul proceselor de învățare.

Originalitatea acestui mod de a concepe și a organiza planurile, programele de învățământ și, în general, activitatea de învățare, este evidentă.

În mod tradițional, planurile de învățământ și programele școlare erau concepute ca un ansamblu de informații și de tehnici de stăpânit și acordau mai puțină importanță, în cadrul fiecărei discipline achiziției de aptitudini susceptibile să fie utilizate în viața adultă.

Învățământul tradițional acordă încă o importanță scăzută achiziției de competențe de ordin mai general, care să permită individului să rezolve probleme și să aplice ideile și cunoștințele în diverse situații întâlnite în viață.

Conceptiile moderne aruncă o nouă interpretare și viziune asupra educației, care trebuie să pună în evidență cunoștințele și competențele elevilor din perspectiva achiziției noțiunilor și a aptitudinilor cu caracter mai general care le vor folosi în viață.

Această abordare în termeni de stăpânire a marilor concepte este de o mare importanță, ținând seama de cerința exprimată din ce în ce mai acut de a pune în valoare capitalul uman. Prin capital uman se înțelege: „Cunoștințe, calificări, competențe și alte calități deținute de un individ și interesând devenirea personală, socială, economică" (OCDE).

„Chiar dacă este dificil de stabilit o distincție între aptitudinile «școlare» și cele necesare «în viața adultă», efortul de a pregăti tinerii în perspectivă trebuie depus dacă dorim să ținem seama de realitate, dacă intenționăm să determinăm instituțiile școlare și sistemul educativ să corespundă epocii moderne." (Programul OCDE/PISA 2000)

În predarea/învățarea conținuturilor învățământului preuniversitar este din ce în ce mai prezentă tendința de organizare a acestora dintr-o perspectivă integrată.

Predarea integrată a conținuturilor are ca referință nu o disciplină de studiu, ci o tematică unitară, comună mai multor discipline. Se fundamentează pe două sisteme de referință:

- unitatea științei;
- procesul de învățare la copil [3, 4]

Ideea despre unitatea științei se bazează pe postulatul că universul însuși prezintă o anumită unitate care impune o abordare globală. În concepția unor specialiști, această viziune unificatoare asupra științei se va solda cu un cod de legi și teorii logice legate între ele, ce vor explica ansamblul fenomenelor. În virtutea celui alt sistem de referință (particularitățile procesului de învățare la copil) se consideră că cel puțin în fazele inițiale, acesta are tendința naturală de a aborda realitatea într-un demers global asemănător (păstrând proporțiile, desigur) celui al omului de știință, fără să separe și să includă cele constatate în domenii disparate (fizică, chimie, biologie etc.) [3, p. 16]

În predarea/ învățarea conținuturilor învățământului preuniversitar este din ce în ce mai prezentă tendința de organizare a acestora dintr-o perspectivă integrată. Cu toate acestea, se întâmpină o serie de dificultăți, ce țin în primul rând de schimbarea mentalității cadrelor didactice, înlăturarea comodității, a inerției.

Planul cadru este structurat pe cele șapte arii curriculare, care exprimă intenția evidentă de a găsi soluții pentru integrarea conținuturilor. Ariile curriculare, reprezintă, așa cum se știe, un grupaj de discipline care au în comun anumite obiective de formare. Între cele șapte arii curriculare există un echilibru dinamic. Raportul dintre ariile curriculare se modifică în funcție de vârsta celor care învață și de specificul ciclurilor curriculare.[CN, p. 5]

La nivelul unor programe pentru învățământul preuniversitar se operează cu „teme”, cu „orientări tematice” de fapt, care semnifică faptul că profesorul are o anumită libertate de a alege sau de a propune conținuturi, remarcându-se flexibilitatea deosebită a acestui demers.

O asemenea organizare a conținuturilor, cu toate avantajele sale și-a dovedit propriile **dificultăți și limite**, mai ales atunci când se dorește aprofundarea învățării pe teme sau domenii mai specializate:

➤ dificultatea pregătirii cadrelor didactice care să predea într-o asemenea manieră. Sistemul de formare inițială și continuă a cadrelor didactice din România este predominant axat pe predarea pe discipline, în funcție de specializarea de pe diplomă de absolvire a facultății sau colegiului;

- imposibilitatea aprofundării de către elevi a cunoașterii științifice specializate;
- lipsa de tradiție pedagogică a integrării;
- opoziția latentă sau activă a cadrelor didactice privind tendințele integratoare. [4, p. 109]

În școala tradițională, profesorul juca rolul de transmițător al informației către elevi, care doar o receptau și o reproduceau cu prilejul verificărilor. În școala modernă, profesorul devine conducătorul unui proces simultan informativ și formativ orientând și sprijinind elevii să ajungă prin efort propriu la descoperirea cunoștințelor, pe care urmează să le prelucreze și să le integreze în structura lor cognitivă.

Potrivit raportului către UNESCO al Consiliului Internațional pentru Educație, în secolul XX, în acest prim secol al mileniului III, educația se sprijină pe patru piloni importanți:

- ✓ a învăța să știi;

- ✓ a învăța să faci;
- ✓ a învăța să trăiești împreună cu alții;
- ✓ a învăța să fii.

În funcție de această optică, dar și de implicațiile globalizării asupra indivizilor ale problematicii lumii contemporane educatorii din învățământ urmează să îndeplinească roluri noi. Astfel, de exemplu, prin metodologia de aplicare a noului curriculum național, li se cere cadrelor didactice din învățământ să creeze activități (situații de învățare) adecvate competențelor proiectate ținând seama desigur de natura subiectului lecției și de particularitățile clasei sau ale grupei de elevi.

Rolul profesorului este astăzi mai explicit („creator de situații de învățare”) și specificat în documentele de proiectare didactică. Cu cât situațiile de învățare vor fi mai bine alese sau imaginate de profesor, cu atât mai interesantă și mai efecace în planul învățării va fi activitatea de instruire.

Un alt rol nou ar fi acela de meditator în procesul cunoașterii sau de consiliere alături de rolul tradițional de transmitător de informații, la care nu se renunță, dar a cărui pondere este vizibil în scădere, în cadrul învățământului modern centrat pe competențe.

Acest rol este strâns legat de cel de dinainte, dar are o arie de răspândire mult mai largă, în sensul că relațiile de colaborare între profesor și elev se extind și dincolo de lecția propriu zisă. Astfel profesorul îi poate însoți pe elevi la biblioteci, dar și în călătoriile pe internet, îi poate consilia în selectarea diverselor surse de informare ca și în alcătuirea unor lucrări legate de disciplina ori adiacente acesteia.

Profesorul se implică în activitatea didactică cu întreaga personalitate: motivații, aptitudini, nivel de competență, experiență personală. Arta de a preda nu se reduce la transmiterea cunoștințelor, ci presupune și o anumită atitudine față de elevi, ca expresie a concepției pedagogice asumate și a propriilor trăsături de personalitate. În cadrul activităților didactice se creează multiple raporturi interpersonale între participanți, antrenați cu toții într-un proces constant de influențare reciprocă.

Reușita unui profesor depinde de multe ori de natura relațiilor pe care le stabilește cu elevii săi în cadrul acestei interacțiuni, aspect deosebit de important, deoarece multe dificultăți de învățare și educare se datorează unor relații deficitare. Natura relațiilor pe care profesorul le stabilește cu elevii este determinată nu numai de stilul de abordare a activității și de trăsăturile sale de personalitate, ci și de trăsăturile individuale și de grup ale elevilor. De aceea, profesorul trebuie să aibă abilitatea de a-și cunoaște partenerii de activitate. Empatia profesorului nu înseamnă o cunoaștere de tip analitic, ci capacitatea de a depune un efort imaginativ pentru a-l înțelege pe celălalt, sub aspectul potențialului de care dispune, al atitudinilor și sentimentelor sale, al semnificației conduitei manifestate. Profesorul trebuie să adopte un stil democratic, caracterizat prin relații deschise bazate pe încredere reciprocă și acceptare, reușind astfel să colaboreze cu elevii într-o atmosferă armonioasă, lipsită de încordare.

Predarea integrată cunoaște o extensie relativ rapidă, în primul rând datorită faptului că răspunde unor preocupări privind natura științei. Cei mai serioși pași în predarea integrată s-au făcut în învățământul preșcolar și primar, dar și în învățământul gimnazial și liceal. Predarea integrată se dovedește a fi o soluție pentru o mai bună corelare a științei cu societatea, cultura, tehnologia.

BIBLIOGRAFIE

1. CRISTEA, S. Fundamentele pedagogice. Iași: Editura Polirom, 2010.
2. CUCOȘ, C. Pedagogie, Ed. a II-a. Iași: Editura Polirom, 2006.
3. PĂUN, E. În: Revista de pedagogie, 1986, Nr. 4.
4. VLĂSCEANU, L. Învățarea și nouă revoluție tehnologică. București: Editura Politică, 1988.

CZU: 37.017.4

ELEVUL DE AZI – CETĂȚEANUL DE MÂINE

*Lidia SABĂU, profesor pentru învățământul primar
la Școala Gimnazială „Mihai Drăgan”, Bacău, România*

Abstract. *In order for today's students to become tomorrow's citizens, adults with good and beautiful ideas about what it means to be truly human, we strongly believe that society needs to change ... little by little ... both in terms of parents' attitudes and in terms of school supply.*

Parents are the ones who have to make the first change, because the foundations of the family and moral values are laid in the family. It is the school that guides, through education, the morale of the students.

The whole of society wants responsible and committed citizens so that the world can progress. In this endeavor, it is necessary for the school and the family to form a team.

Keywords: *moral values, civic education, civic competence.*

Specialiștii în domeniu susțin că viitorul individului se decide în copilărie. În prima parte a acesteia doar comportamentul părinților este cel care îi educă pe copii, de aceea este de preferat ca părinții să fie un exemplu corect și demn pentru copiii lor. Copiii pot deveni „stâlpi” ai societății de mâine doar dacă vor cunoaște valorile adevărate ale unei persoane. Orice părinte își dorește pentru copilul său să reușească în viață. Mediul își pune amprenta asupra comportamentului unui copil, iar familia este primul mediu al micuțului – dacă el are un punct de pornire frumos, el poate deveni adultul de mâine responsabil, asumat, de care să ne bucurăm, și noi, dar și societatea, fiind un adult tolerant, manierat, bine pregătit, bun, îngăduitor, iubitor de frumos și dreptate, pregătit să își ia viața în piept și să o trăiască frumos, în armonie cu cei din jur, pregătit să fie de folos societății prin abilitățile sale și scopul său suprem.

Pentru o formare corectă este fundamentală comunicarea eficientă, atitudinea potrivită și învățarea emoțiilor: cum să facă față momentelor dificile, a celor tensionate, a reacțiilor negative ale celor din jur. Gestionarea emoțiilor personale ale părinților de către aceștia este un exemplu pentru copilul în formare. Așa cum psihologul Albert Bandura puncta foarte bine în studiile sale [1], copiii învață prin puterea exemplului dat de părinți: cum vorbesc părinții, cum reacționează în diferite situații, cum își manifestă emoțiile negative. Copiii văd și fac la fel: astfel se formează ei după exemplul văzut în casa în care locuiesc. Nici comparația între copii nu este recomandată: copiii devin frustrați și se simt inferiori. Părintele este un mare ajutor în acest sens: copiii au nevoie să audă că adulții sunt mândri de ei, că sunt acolo, lângă ei, să-i susțină.

Este părintele de azi un bun exemplu pentru copilul său, elev al școlii? Are părintele cea mai bună atitudine față de școală astfel încât elevul - copilul său, să aibă respect pentru această instituție și pentru angajații săi? Se formează în familie o scară de valori corectă și potrivită mediului școlar, astfel încât elevul de azi să devină părintele colaborator de mâine, pe care să ne putem baza în demersul nostru educativ cu copiii de mâine?

Rolul covârșitor al părinților în viața copilului nu face obiectul studiului nostru, pe de o parte pentru că este foarte vast, pe de altă parte pentru că nu analizăm relația părinte-copil și incidența acesteia în formarea copilului ca om, ca adult, ca părinte, ca viitor cetățean. Despre caracterul determinant al educației, și anume că acesta presupune înțelegerea factorului de mediu ca o condiție socială complexă a dezvoltării personalității, profesorul Sorin Cristea afirmă că „o cunoaștere a copilului nu poate avea loc în afara mediului educațional propriu-zis” [2, p.383].

Ca scop al cercetării, analiza noastră nu este orientată spre ceea ce face părintele pentru copilul său, ci pe ceea ce face sau poate face școala pentru elevii săi, astfel încât aceștia să devină cetățenii responsabili de mâine, parteneri de încredere în procesul de formare a elevilor, viitori cetățeni și ei. Dar oare societatea asigură acest circuit, astfel încât triada profesor – părinte – elev să fie una din verigile importante ale societății?

Din păcate, copiii de azi s-au obișnuit sau au fost obișnuiți să primească totul de-a gata: dacă își doresc ceva, necesar sau inutil, e suficient doar să ceară, fără să facă ceva special sau să dea ceva în schimbul a ceea ce primesc. Unde e veriga lipsă? Unde se întâmplă fisura?

Vom pleca, așadar, de la premisa că școlarii vin în mediul educativ cu anumite elemente create și învățate acasă de la părinți: reguli de comportament, reguli de igienă, limbaj, apucături, ticuri, atitudini specifice familiei sau mediului familial.

Ce face școala cu micii școlari? Îi acceptă în mediul școlar cu „bagajul” psihologic personal adus de acasă și încearcă să creeze colectivul de elevi din niște indivizi care vin din medii total diferite, cu reguli diferite, cu o cultură diferită și nu în ultimul rând, cu scări de valori absolut derutante. De ce derutante? Pentru că ceea ce e bine pentru unii, pentru alții este rău; ceea ce se acceptă într-o anumită familie este de neconceput pentru o alta; ceea ce e permis pentru unii, pentru alții este interzis sau subiect tabu.

Cum reușește cadrul didactic să închege un astfel de grup, astfel încât să-l formeze ca și colectiv unit, echipă, „familia de la școală”? Ce atribute și ce atribuții i-ar trebui unui cadru didactic ca să aibă și succes în demersul său?

E clar că este o muncă titanică să formezi o echipă din indivizi total diferiți, care vin cu tare comportamentale din familia personală, cu frustrări înrădăcinate, cu emoții și stări de spirit contradictorii. Să vorbim și de performanța școlară într-un astfel de context pare o utopie.

Ipoteza cercetării are în centru triada constituită din profesor-părinte-elev și pune accent pe atitudini și comportamente potrivite în societate, din punct de vedere civic și moral: dacă cei trei actori ai procesului educativ constituie împreună o echipă în adevăratul sens al cuvântului și au ca obiectiv formarea copilului din punct de vedere civic, moral și emoțional, atunci vom avea mâine în elev un cetățean pe care să ne bazăm în tot ceea ce presupune atât educarea generațiilor viitoare, cât și viitorul societății.

Aici amintim importanța exemplului personal pe care îl oferă părintele în mod vizibil în ceea ce privește atitudinea față de școală, față de actul învățării, față de rolul pe care îl are el, ca părinte, în demersul educativ, mai ales și în contextul pandemiei COVID. Părintele e nevoit să-și schimbe atitudinea față de actul educativ în ceea ce privește implicarea personală, aspect care nu era nici dorit, nici așteptat, dar care e foarte real și prezent. Iată de ce se impune ca părintele să dea dovadă de înțelegere, răbdare, comportament pozitiv și constructiv față de tot ce înseamnă școala, mai ales că, datorită pandemiei COVID, i se cere o și mai mare responsabilitate decât până acum.

De atitudinea pe care elevul o observă la proprii părinți depinde chiar atitudinea lui față de școală și chiar față de învățare, precum și atitudinea față de cadrul didactic. Pandemia, ca și criză globală, a descoperit în oameni și alte părți ale personalității, aspecte nu neapărat plăcute, și iată de ce considerăm în demersul nostru importanța relației profesor-părinte în timpul acestei perioade dificile, astfel încât copilul, beneficiarul direct al educației, să nu aibă de suferit. Între școală și familie este indicat să existe relații de comunicare eficientă, de armonie, de lucru în echipă, de sprijin reciproc, astfel încât chiar și actul de învățare în sistem online să fie cât mai eficient cu putință.

Este necesar să punctăm și acele limite peste care nici unul dintre cei trei participanți nu are voie să treacă: echidistanța, respectul, politețea, discreția, precum și alte aspecte sensibile ce țin de relațiile interumane. Să nu uităm că elevul observă, vede, înregistrează la nivel mental, chiar dacă nu o face conștient, relația pe care o vede între părintele de acasă și profesorul de la școală și va repeta, atunci când va ajunge părinte, acel comportament observat la părinți în relație cu școala și cu tot ce presupune ea. Elevul va fi apropiat sau distanțat, implicat sau neimplicat, asumat sau neasumat, responsabilizat sau nu, responsabil sau nu.

Școala este un factor care își pune amprenta asupra devenirii copilului. Chiar dacă există competiția sau spiritul competitiv, este foarte important ca în mediul școlar să:

- stabilim reguli de conduită în colectiv astfel încât să plece toți de la o bază comună;
- transmitem punctualitatea și importanța ei în demersul pedagogic;
- dezvoltăm creativitatea prin activități variate;
- punem accent pe socializare și importanța ei în stabilirea de relații interumane;
- conștientizăm aspectele negative astfel încât să se formeze capacitatea de a separa binele de rău;
- încurajăm relațiile de respect și apreciere reciprocă;
- dezvoltăm sentimentele de apartenență, acceptare și respect.

Noi ca școală, sau noi ca societate, ce ne dorim de la viitorii cetățeni care azi sunt elevii noștri? Ce exemple le oferim noi, personal? Ce exemple din media permitem să evolueze sau să altereze sufletul copilului?

Considerăm că și societatea ar putea să își facă un upgrade și să încerce să furnizeze elevilor (copiilor) exemple demne de urmat, să promoveze offline, online și în media modele și valori care să formeze oameni capabili să gândească în mod corect, să aibă capacitatea de a discerne, de a avea curajul să își asume cele spuse sau cele făcute. Putem exemplifica aici un aspect minor, când în sala de clasă se strică ceva și la întrebarea „Cine a făcut acest lucru?” nimeni nu are capacitatea, forța, tăria să-și asume acțiunea distructivă. De ce se întâmplă acest lucru? De frica profesorului, de frica unei pedepse, sau pentru că așa se procedează și acasă? Cum învățăm pe elevi asumarea? Care sunt direcțiile de orientare și ce putem face în mediul școlar astfel încât să formăm oameni responsabili și asumați?

O primă metodă este propriul exemplu. În calitate de profesori și oameni, e foarte normal să nu ai cum să știi tot, iar dacă un copil îți adresează o întrebare la care nu ai răspunsul chiar în acel moment, recomandăm să îți asumi faptul că nu știi, dar te vei informa și promiți să revii ora următoare cu informația solicitată. Elevii vor aprecia sinceritatea profesorului. Nici stima de sine a elevilor nu va fi știrbită dacă lipsa informației cerute nu va fi direcționată în mod frustrant asupra lor.

O alta metodă este conștientizarea consecințelor aduse de neasumare: pot exista repercusiuni, pedepse și asupra unor persoane nevinovate (vezi sintagma „toți pentru unul și unul pentru toți” care nu e dreaptă în multe situații, mai ales când te știi nevinovat), dar și interpretări eronate ale unor acțiuni fără motivația lor. Se poate ca intenția inițială să fi fost una bună și de apreciat, dar dacă nu se aduce o justificare în caz de eșec, rezultatele vor fi complet diferite de ceea ce s-a intenționat în primă fază.

Ar fi indicat ca aici să venim cu specificarea că și argumentarea propriilor acțiuni este o metodă foarte bună pentru asumare și face parte din arsenalul metodelor : De ce ai ales să faci așa?, Care au fost motivele?, Ce finalități ai urmărit?, Te-ai gândit la consecințe? Dacă va ieși bine/rău ceea ce ți-ai propus, cine are de câștigat/pierdut din acțiunile tale? Cu siguranță fiecare acțiune, oricât de insignifiantă ar părea, are o motivație care a pus niște rotițe în mișcare și a făcut ca o anumită acțiune să se întâmple.

Cum metodele coercitive nu-și mai găsesc locul în noua educație și nici nu sunt de recomandat, conversația este cea mai recomandată. Cu elevii trebuie discutat mult, argumentat, demonstrat, exemplificat, dar și problematizat: „Știți ce se poate / ce s-ar putea întâmpla dacă...? V-ați gândit ce înseamnă această acțiune pentru cei care... sau pentru cei care...?” Întrebările problematizării fac elevii să gândească și să empatizeze. Aceste întrebări pot crea acel „brainstorming” capabil să creeze conștientizarea consecințelor faptelor. La nivelul primar se pune accent și pe zicala „Ce ție nu-ți place altuia nu-i face”, dar exemplele concrete, de viață, sunt cele care formează idei, concepte, valori. Puterea exemplului este cea care își pune amprenta foarte tare asupra copiilor. Elevii sunt foarte atenți la povestiri despre ce au pățit alții sau chiar și mai atenți la ceea ce a pățit cadrul didactic. Empatia este cea care face elevii să „simtă”, astfel încât să treacă prin filtrul gândirii cuvintele pe care intenționează să le spună sau acțiunile pe care urmează să le întreprindă.

Jocul de rol este o altă metodă ce ar putea da roade deoarece oferă elevilor posibilitatea să fie în pielea unor personaje care au trecut prin anumite întâmplări și au trăit / experimentat anumite emoții datorate unor acțiuni.

Școala ar trebui puțin regândită dacă ar putea fi ea cea care influențează în mod major formarea elevilor ca viitori cetățeni. Școala oferă multe cunoștințe, dar puține modele capabile să influențeze pozitiv viitorul copiilor. Pentru că un copil este nu numai al părinților, ci și al societății, comunitatea ar trebui să dea o importanță mai mare pregătirii copilului când va deveni cetățean.

În mediul școlar elevul are posibilitatea de a trăi de mic viața de cetățean ordonat și activ prin convingere; în acest sistem elevii îndeplinesc diferite sarcini cu caracter de utilitate publică privind ordinea, igiena, estetica, bunul mers al școlii prin muncă, prin acțiuni de asistență și de cultură (cabinetul medical, biblioteca, excursii etc.), activități care sunt echivalente cu funcțiile sociale din societatea românească.

Cu răbdare și tact pedagogic se pot contura elemente care definesc disciplina liberă, adică supunerea benevolă a elevilor pe baza convingerii personale.

Școala poate ajuta la formarea de norme și valori social-afective, după cum urmează:

- Cunoașterea de sine – tradusă prin simțul răspunderii și al muncii (autonomia, declararea identității), deprinderea igienică, asumarea răspunderii asupra obiectelor personale, norme de securitate personală, civică și rutieră;

- Relațiile cu alte persoane – concretizate prin respectul și afecțiunea pentru părinți, comportarea civilizată în relațiile cu alții (colegi de joacă, de școală, adulții), dorința de a avea prieteni, de a îndeplini activități în grup social;

- Relațiile cu mediul înconjurător – oglindite prin activități sociale de tipul: utilizarea banilor, spiritul de disciplină, sentimentul datoriei, responsabilitatea și grija pentru bunurile personale și cele publice.

Jocurile, distracția în colectiv, diferite manifestări colective, serbările școlare sunt elemente ce vin să completeze vastul câmp de investigație pedagogică, menite să tempereze și să prelucreze toate informațiile educaționale. Aceste elemente cuprinse în cadrul anumitor discipline au prins contur și au căpătat semnul valorilor morale prin mijloacele și procedeele care au fost utilizate, ținându-se cont de particularitățile educației morale la vârsta școlară mică, dar și la personalitatea elevilor. Prin diferite activități didactice se caută definirea și conștientizarea rolului prieteniei, cultivarea simțului răspunderii și al muncii, autonomia, declinarea identității. În acest sens enumerăm: analiza unor fapte de viață, lecturarea unor schițe cu țință educativă, jocurile didactice.

Lecțiile de educație moral-civică de la clasele a III-a și a IV-a, precedate de cele de dezvoltare personală de la clasele anterioare, au scopul să-i facă pe elevi să înțeleagă că școala trebuie să fie ca o adevărată familie creatoare de suflete care ajută la conștientizarea importanței omeniei în relațiile umane, cultivarea unei iubiri mai generoase și a unei griji mai mari pentru copii, crearea unui bun simț și a unei superiorități a inimii. Toate acestea urmăresc de fapt formarea unui set de componente civice necesare pentru a face din copil un bun cetățean.

Dacă privim personalitatea elevului de azi, cetățeanul de mâine, dintr-o dublă perspectivă temporală, putem constata:

- din perspectiva prezentului – elevul este „cetățeanul ucenic”, care învață prin toate experiențele lui sociale „mecanismele cetățeniei”; elevul trebuie ajutat de adulți și modelat cu răbdare și responsabilitate civică;
- din perspectiva viitorului – ne amintește în permanență că așa cum vom forma elevii de astăzi, așa vor fi cetățenii de mâine.

Societatea își reproduce în indivizii tineri liniile de forță, idealurile, tendințele manifestate, dar mai ales pe cele latente ale generațiilor adulte, în speță ale părinților. Iată de ce nicio societate nu este îndreptățită să se plângă de indivizii săi, deoarece aceștia sunt așa cum i-a format. Generațiile tinere reproduc ceea ce are bun și ceea ce are rău societatea dată. Ele îi reproduc virtuțile și păcatele. O societate sănătoasă are în sine mecanisme suficiente de a asigura reproducerea de către generațiile tinere a ceea ce este bun. Ea posedă în sine suficiente mijloace educaționale și de altă natură de a împiedica reproducerea multiplicativă a răului.

Oricât de bine ar fi pregătit un elev, el nu se va integra în viața socială dacă nu practică un comportament civic (activ, liber, tolerant, responsabil, deschis, comunicativ, reflexiv, autoevaluativ), unele atitudini și valori morale (cinstea, corectitudinea, sinceritatea, respectul față de prieteni, părinți, oameni în general, față de școală, muncă).

Elevul trebuie să înțeleagă că societatea în care trăiește se conduce după anumite reguli și norme, pe care și el trebuie să le înțeleagă și să le respecte printr-un comportament corespunzător și specific vârstei, prin valori sociale și atitudini morale care să ducă la armonia comunității și la progresul acesteia.

Acțiunea didactică are în vedere transmiterea de cunoștințe despre societate, exersarea reflexiei critice asupra normelor și valorilor sociale, precum și stimularea atitudinilor civice.

Pentru a stabili o relație între educator și elev, pentru cultivarea acestor valori, atitudini, comportamente, comunicarea dintre aceștia trebuie să-l convingă pe elev de faptul că este respectat ca partener și nu va fi dominat; îi este respectat dreptul la opinie; îi sunt respectate și prețuite deciziile, dar și valorile și experiența.

Dezvoltarea și manifestarea unor atitudini favorabile luării deciziilor și exprimării opiniilor față de activitatea grupurilor din care fac parte reprezintă unul din obiectivele care contribuie la antrenarea copiilor în activități directe. Aceste activități se pot organiza fie pe grupe de elevi, fie cu întreaga clasă, și pot îmbrăca diferite forme:

- dezbaterea unor fapte reale de la clasă (școală);
- jocuri de rol;
- dramatizări;
- exerciții de simulare a unor cazuri concrete;
- ateliere de creație pe elaborarea unor compuneri cu conținut civic, a unor imagini desenate, colaje care reflectă diferite stări comportamentale, elucidate în cadrul orei;
- exerciții de comentare (valorificare a conținutului unei știri);
- momente vesele pe aceeași temă dezbătute: „Să râdem puțin” (glume), ori „Copiii spun lucruri trăznite”, ceea ce presupune imaginarea unui text (de exemplu: „ești o carte în mâna unui copil dezordonat sau care are mâinile murdare”);
- învățarea unei strofe dintr-un cântecel din care se extrage concluzia moralizatoare;
- teatru de marionete cu păpuși (copiii creează oral toate dialogurile în care critică: lipsa de respect, indisciplina, minciuna, lașitatea, lipsa de igienă, invidia);
- completarea unor rebusuri;
- jocuri didactice prin intermediul cărora se educă trăsături ale personalității, se pot asimila modele de relații interpersonale, se pot forma atitudini și convingeri;
- realizarea unor caricaturi și afișe de echipă.

În mediul școlar starea benefică este armonia, iar un copil tratat cu prietenie învață ce este bunătatea; dacă e apreciat învață ce este aprecierea; dacă e încurajat învață să aibă încredere în sine; dacă e tratat cu toleranță învață ce este răbdarea.

În perioada școlărității, elevul își însușește majoritatea noțiunilor morale, echipându-se cu multiple reprezentări, ca apoi să înceapă să emită judecăți morale corecte care vor fi folosite și în autoaprecierea propriului comportament. Astfel, educația morală din clasele mici contribuie la conturarea viitoarei personalități, operă ce se va desăvârși abia după 20 ani.

Ceea ce propunem prin demersul nostru este formarea competenței atitudinale, prin introducerea unor ore speciale integrate în programa școlară și în programul școlar, integrare ce vizează subiecte din domeniul educației moral-civice, a dezvoltării personale, a educației religioase, educației pentru societate, educației ecologice, educației pentru sănătate, educației financiare, educației rutiere și abilităților practice (lucrul manual).

Considerăm că școala, așa cum o știm acum, ar trebui reformată și reformulată, astfel încât să formeze cetățeni pentru mâine. Copiii, mai ales în școala generală, au nevoie, pe lângă orele de română și de matematică, de multe ore pentru dezvoltare personală, pentru dezvoltarea creativității, a socializării și a capacității de a delimita răul de bine. Copiii ar trebui să învețe

materii în școală despre ce înseamnă să fii, cu adevărat om sau despre valorile sufletești ce vor ajuta, cu adevărat, elevii să se maturizeze frumos. Profesorul C. Hăvârneanu propune instrumente care să asigure o cunoaștere în timp a copilului, precum și a unor caracteristici la un moment dat: „într-o lume dinamică, în continuă schimbare, performanța depinde mult de capacitatea copilului de adaptare” [3, p.101].

De asemenea, foarte important pentru elevi este ceea ce văd la televizor. Multe din desenele animate din prezent instigă copiii la violență, la enervare, la jigniri. Copiii trebuie să învețe, de oriunde, doar cum pot deveni adulți pregătiți sufletește pentru a-și trăi viața cât mai frumos și pentru a face bine în mod instinctiv.

O altă propunere foarte importantă pentru o societate de mâine formată din oameni care știu cum să trăiască frumos, în armonie atât unii cu alții, cât și cu natura, este, pe lângă regândirea școlii, și regândirea religiei. Elevii învață, încă de pe băncile școlii, principiile de bază ale religiei care, dacă avem răbdare să privim în urmă și dacă privim, cu atenție, și în prezent vom observa că ne fac mai mult rău decât bine. Copiii trebuie învățați că religia nu înseamnă "păcatul primordial", în urma căruia bărbații sunt mai presus decât femeile, religia nu înseamnă un Dumnezeu care impune frică sau pedepse de neiertat. De asemenea, religia nu înseamnă preoți, rugăciuni în biserică sau bani dați pentru "iertarea păcatelor", ci înseamnă dorința de a ajuta oamenii, animalele și păsările mai puțin norocoase decât noi, înseamnă dăruire, respect, fericire, fapte bune și, mai presus de orice, înseamnă iubire.

Elevii de azi pot deveni cetățenii ce vor ști cum să trăiască frumos și în armonie, doar într-o societate pregătită pentru schimbări majore. Ei vor ajuta comunitatea, doar dacă vor avea prilejul de a se dezvolta într-o familie și într-o societate cu principii sănătoase.

Dacă elevii au un punct de pornire bun și frumos, într-o familie care pune, mai presus de orice, adevăratele valori ale unui om, atunci ei pot deveni cetățenii pe care ne dorim să îi vedem... mâine! Copiii trebuie să învețe, în primul rând de la părinți, că trebuie să fie buni, miloși, pregătiți să ajute. Trebuie să învețe că, oricând, pot dăruia zâmbete, îmbrățișări, iubire, timp. Trebuie să învețe cum să comunice cu cei din jur. Pe lângă toate aceste valori frumoase cultivate în familie, școala vine și completează prin disciplinele din programa școlară personalitatea elevului de azi – cetățeanul de mâine.

Studiul de față deschide perspective spre o nouă viziune asupra educației din școală, astfel încât să oferim elevilor elementele necesare unei bune și frumoase formări a personalității, în așa fel încât societatea de mâine să fie în siguranța dată de niște adevărați cetățeni.

BIBLIOGRAFIE

1. BANDURA, A., *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1986. ISBN 978-0-13-815614-5
2. CRISTEA, S., *Fundamentele pedagogiei*, Iași, Ed. Polirom, 2010, 396 p. ISBN 978-973-46-1562-9
1. HĂVÂRNEANU, C., *Metode de cunoaștere a elevilor*, În Cozmovici, A., Iacob, L., *Psihologie școlară*, Iași, Ed. Polirom, 2008, 302 p. ISBN 978-973-46-1077-8

CZU: 821.163.2+811.163.2:004

ДИГИТАЛНА ГРАМОТНОСТ В ЧАСОВЕ ПО БЪЛГАРСКИ ЕЗИК И ЛИТЕРАТУРА В ЛИЦЕЙСКИТЕ КЛАСОВЕ

*Майя СЛАВОВА, магистр на педагогични науки
преподавател по български език и литература
I дидиктична степен, Теоретичен лицей "Г.А.Гайдаржи"
г. Комрат, АТО Гагаузия, Р. Молдова*

***Annotation.** The article reveals the essence of digital literacy, conditions, standards, factors and tools for the formation of digital literacy in schools aimed at improving the quality of Bulgarian language and literature lessons in lyceum classes. The author's pedagogical practice and the use of digital tools in the formation of digital literacy in the context of Bulgarian literature are presented.*

***Key -words:** digital literacy; digital competence; internet literacy; information literacy; digital technologies; educational product.*

В условията на превръщането на съвременната цивилизация в нова качествена държава – информационното общество, където основната движеща сила са знанията, информацията и иновациите – стойността на човека се увеличава.

Ефективността на урока се постига чрез прилагане на педагогически нововъведения. Важно е да се отбележи, че обучението в училището е насочено към предаване на деца на определено количество знания и умения. Включването на елементи от дигиталните технологии в урока прави учебния процес интересен и когнитивен, предизвиква творческа активност сред децата, улеснява преодоляването на трудностите при усвояването на учебния материал.

Младият човек на XXI век е длъжен да бъде компетентен в областта на информатиката, да умее да работи с необходимите във всекидневния живот информационни системи и мрежи, както и дигитални технологии. Заедно с тези компетентности човекът на дигитално общество придобива и нови виждания за света, овладява дигитална грамотност.

За пръв път терминът "дигитална грамотност" е въведен през 1997 година от Пол Джилстер, в книгата «Дигитална грамотност», в която авторът разграничава това понятие от традиционното разбиране за грамотност, като се фокусира върху способността за разбиране, оценяване и използване на информацията. Основно определение на дигиталната грамотност - е *способността да разбираме, оценяваме и използваме информацията в множество формати, които компютърът може да предостави.* [1].

Според Джилстер това, което има значение, е разбирането, че благодарение на информацията човек придобива основни умения за мислене и ключови компетенции, без които не би могъл да се ориентира и да решава задачи в интерактивна среда. Цифрово грамотният човек е способен да интегрира различни информационни източници.

Също така е важно да се вземе предвид това, което Риина Вуорикари пише в своята статия «DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens», а именно че „дигиталните умения са преносими и ни помагат да овладеем и други ключови компетенции като комуникативни, езикови умения или основни умения по математика и природни науки“. За да бъде разбрано по-добре естеството на тези компетенции, Европейската комисия разработи Европейска рамка за дигитална компетентност на гражданите (DigComp), включваща пет области: информационна грамотност; комуникация и сътрудничество; създаване на дигитално съдържание; безопасност и разрешаване на проблеми. През 2017 година Европейската комисия публикува Digital competences 2.0 – Рамка за дигитална компетентност [3].

През 2018 година Европейската комисия издава нова версия, допълнение към Digital competences framework 2.0 – Рамка за дигитални компетентности за граждани с 8 нива на владеене и примери за употреба (DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use). Заедно те включват 22 компетенции. Осемте нива на владеене може да видите в следната таблица в източника: https://ec.europa.eu/jrc/sites/jrcsh/files/digcompedu_overview_-_english.pdf [4].

Европейският съюз определя дигиталната компетентност като една от деветте ключови компетенции за учене през целия живот, наред със други ключови умения, като например: компетентности в областта на българския език; умения за общуване на чужди езици; математическа компетентност и основни компетентности в областта на природните науки и на технологиите; умения за учене; социални и граждански компетентности; инициативност и предприемчивост; културна осъзнатост и умения за изразяване чрез творчество; умения за подкрепа на устойчивото развитие и за здравословен начин на живот.

Дигиталната компетентност се разглежда като „увереното и критично използване на технологиите на информационното общество (IST) за работа, свободно време и комуникация“ (European Parliament and the Council, 2006, December 18, p. 15). Според А. Ферари дигиталната компетентност, включва решаване на проблеми, изграждане на нови знания с помощта на технологиите и медиите при това по критичен, творчески, гъвкав, етичен начин [9].

В съвременния свят, в който дигиталните устройства са неотменна част от детския живот, налагат училищните политики да отчитат предимствата им, свързани с намаляване на възрастта за първата среща на детето с азбуката чрез компютърната игра, както и с бързия достъп до информация чрез интернет. Търсенето на иновативни пътища за осъвременяване на образователния процес включва замяна на традиционното учене чрез хартиени материали с електронни учебни материали и с интегриране на дигиталните технологии в обучението. За използването на дидактически средства, които да са алтернатива на традиционната форма на обучение, от изключителна важност е подборът на софтуерното средство за работа в класната стая. Процесът на цифровизация е широко застъпен в европейските образователни системи през последните години.

Дигиталната грамотност е сложна съвкупност от специфични разнообразни възможности. Действително тя е явление в социалната сфера, което възниква

благодарение на развиващия се потенциал на дигиталните технологии и задължителната информационна грамотност [9, с.58]

Информационна грамотност е съвкупност от компетенции (знания и умения), необходими за съществуване на индивида в информационното общество. Проучванията показват, че информационната грамотност включва поредица от частни подразбиращи се грамотности (визуална грамотност, медийна грамотност, мрежова грамотност, дигитална грамотност). Нивото на дигиталната грамотност на конкретен член на информационното общество отразява степента на познавателната и технологичната способност и конкретни възможности (индивидуална дигитална компетентност) [9, с.77].

Дигиталната грамотност, според Яворски, включва в комплекс от способности (complex proficiencies). Познавателната способност (Cognitive proficiency) се отнася до познавателни умения (cognitive skills) и обща грамотност (ежедневни умения като четене, писане, смятане, решаване на проблеми и т.н.), които са решаващо допълнение към технологичната способност (technological proficiency) (познаването на дигиталните технологии и възможностите за тяхната правилна употреба) . [10, с. 139].

Въз основа на тези два вида способности, дигиталната компетентност се развива като система от добре дефинирани разнообразни мета-умения (свързани с активното използване на дигиталните технологии и техния потенциал) .

Дигиталната компетентност включва три взаимно свързани области, които отразяват всички възможни иновативни тенденции по отношение на дигиталните технологии:

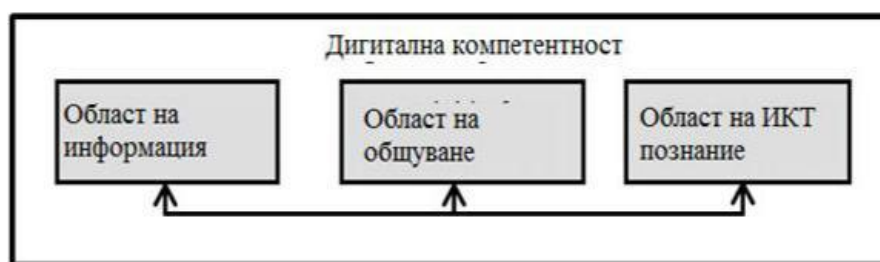


Рисунок 1. Области на възможностите на дигиталната компетентност (Javorský and Horváth, 2014).

Като цяло в рамките на дигиталната грамотност могат да се включат използването на дигиталните технологии (разнообразие от хардуерни и софтуерни технологии и приложения), средства за комуникация (дигитални продукти и услуги за целитена предаването на информация) и мрежи (технологии за предаване на данни) за достъп, управление, интегриране, оценяване и създаване на информация, която да функционира в информационното общество [10, с.178].

Дигитална грамотност, диференцира четири компетентности:

1. ИКТ грамотност – умения за използване на компютърни, софтуерни приложения, база данни и др. технологии;
2. Интернет грамотност – умения за използване на World Wide Web, е-поща, търсене и намиране на информация от Мрежата, познаване на ролята и употребата на онлайн ресурси;

3. Медийна грамотност – умения и компетенции за анализ, оценка, създаване и участие с мултимедийни съобщения, а по-точно

4. Информационна грамотност – това е способността на човека да: изразява своите информационни нужди; намери и оценява качеството на информация; съхранява и извлича на информация; упражнява ефективно и етично използваната информация; прилагане на информация за създаване и споделяне на знания. [10, с.379].

Концепцията за дигиталната грамотност включва разнообразни умения и компетенции в няколко области: медии и комуникации, технологии и изчисления, образование и информационна наука. Дигиталната грамотност се състои от: 1) технически умения за използване на цифрови технологии; 2) способност за използване на новите технологии по целенасочен начин за работа, обучение и професионални мрежи, както и за ежедневната среда и активности; 3) способности за критична оценка на дигиталните технологии; 4) мотивация за участие в дигиталната култура. Новите медийни технологии през XX и началото на XXI век променят корено стила на живот и начина на усвояване на културните ценности от масовия потребител. Трансформирането на цивилизацията посредством на трите основни процеса в информатизацията: дигитализация, интеракция и глобализация, пренастрои човешките сетива към усвояването на новата метаморфоза на медийната култура – дигиталната култура

Информационната грамотност е една от компетенциите, чието развитие предполага съвременните училищни стандарти. Но тя не се формира в уроците по компютърни науки (информатика), а в процеса на цялото обучение, когато учителите дават задачи по техните предмети.

Според изискванията на курикулума за 10-12 класпо български език и литература са конкретизирани специфичните компетенции, които представят система от знания умения и навици[4, с.11-15]. Дигиталната грамотност се формира според интегрирана дейност на специфична компетенция №4 *Създава собствени устни и писмени текстове от различен тип на **различни информационни носители**, като прилага книжовните норми на българския език и демонстрира езикова увереност, самостоятелност и оригиналност.*

С оглед на учебна дейност и препоръчителните продукти на обучението от учениците се изисква:

10 клас

- ✓ Да потготви презентация на обред от своето населено място, който се съпровожда от народна песен;
- ✓ Да направи презентация за Възрожденския образ на родното българското в поетическите творби на Добри Чинтулов, Петко Рачо Славейков, Любен Каравелов, Христо Ботев.

11 клас

- ✓ Да използва адекватно различни източници, включително и електронен носител, за обогатяване на речника с нови думи и с нови значения на познати думи;
- ✓ Да моделира, конструира различни варианти на електронно писмо в зависимост от адресата и целта.

- ✓ Да слуша и да предава информация на съучениците си, получена от различни информационни източници \ радио, телевизия, кино, интернет и др.;
- ✓ Да събира, анализира и съпоставя литературна информация от различни източници;
- ✓ Да подготвя и създава набор от текстове документи, необходими за социалната реализацията на зрелостниците (при продължаване на образованието; при постъпването на работа): CV, пълномощно, заявление (молба) като използва уместно речеви етикетни формули при електронно общуване.
- ✓ Да привлича илюстративен материал по тема от интернет;
- ✓ Да ползва модерни източници на информация от различни електронни средства за информация;
- ✓ Да участва в състезания, конкурси, олимпиади, радио- и телевизионни предавания със свои разработки;
- ✓ Да събира информация от интернет, в библиотека и т.н. по поставен проблем;
- ✓ Самостоятелен подбор на четива и популярни информационни източници за книжовна продукция.

12 клас

- ✓ Да подбере и синтезира текстов материал от Интернет по зададен проблем или критерии;
- ✓ Да напише информационна бележка, репортаж за СМИ.

Горепосочените учебни дейности изискват формиране у учениците от лицейския цикъл в часовете по БЕЛ дигитално-медийната грамотност, която има голямо значение за обучението както онлайн, така и офлайн.

Използвайки технологии в училище идва с доста предимства, защото първата цел на тази система пада акцент върху развитието на критическо мислене върху достоверност на множеството информационни източници, тяхната взаимосвързаност с други източници и анализ на техните последствия за живия живот - умения и навици. [5].

Обикновено всеки учител самостоятелно създава критериите за дадено умение за учениците си, ще предоставим авторски материал, който представи формирането на дигиталната грамотност у учениците от лицейския клас.

Представяме проект по Българска литература за формиране на дигиталната грамотност, която се отнася към учебна дейност и посочена в съдържанието на 10 клас в курикулума по БЕЛ за лицейския цикъл, - *Да направи презентация за Възрожденския образ на родното българското в поетическите творби на Добри Чинтулов, Петко Рачо Славейков, Любен Каравелов, Христо Ботев.*

За да изпълним проекта ”Коприщица е едно от най-живите и от най-деятелните села.” реализираме в 3 етапа проектно-подготвителен, практически, рефлексивно-оценочен.

Проектно-подготвителен етап:

Урок1 Българска литература

Тема на урока: " Отечество мое мило отечество!", Любен Каравелов- биография и творчески му живот.

Предназначен за:	Предмет:	Дигитална компетентност
10клас	Българска литература	Информационна грамотност Медийна грамотност

Тип на урока: Урок за формиране на способностите анализ-синтез на знания.

Единици на компетенциите:

3.3 Разкрива личността на възрожденска литература

3.4 Знае биографиите на програмните автори като пример на родолюбие.

3.5 Акумулира информация за добро разбиране на художествен текст: за герои, основни събития, ред на събития, обсъждане на резултати.

3.6 Демонстрира умения за синтез и анализ и интерпретация на възрожденска книжнина.

3.7 Познава особеностите на лирическите и епическите жанрове през Възраждането.

Цели и задачи:

- ✚ Да систематизира периоди в българския литературен процес;
- ✚ да създава аргументативен текст като отговор на литературен въпрос;
- ✚ да задава и отговаря на въпроси, свързани с различни аспекти на литературната творба;
- ✚ да назове лирическите и епическите жанрове през Възраждането;
- ✚ да открие и назове темата и идеята на литературното произведение;
- ✚ да задълбочат своите знания и усъвършенстват уменията си в процеса на общуването.

Методи и похвати: браймсторминг, допълни изречение, похват Знаете ли че..., групова работа, дискусии, беседа, анализ, кластеринг, взаимооценяване, четене по верига, похват „Литературен паспорт”, беседа.

Ресурси:

Презентация към урока

Видеоролик „Архитектерно-исторически резерват Копривщица ”

Принтирани работни листа с условие за изпълнение на проекта.

ХОД НА УРОКА

№	Етапи на урока	Дейност на		Препоръчителни продукти\ методи	Единици на компетенции	Ресурси/ Време
		учителя	ученика			
1.	Организационен момент	Приветства учениците.	Запознават с мотото на урока и допълняват изречение:	Изречение <i>Браймсторминг</i>		Слайд №1 Картички 2мин
2.	Актуализация на знанията	Активизира дейността на учениците чрез представяне на тема и цели на урока Представя рубрика „Знаете ли че ...”, с	<i>Човек, който обича родината си, се нарича.....</i> Избират илюстрация с българска къща и образуват 4 групи:	Групова работа		

CONFERINȚA NAȚIONALĂ CU PARTICIPARE INTERNAȚIONALĂ ”CALITATE ÎN EDUCAȚIE –
IMPERATIV AL SOCIETĂȚII CONTEMPORANE”.

3.	<i>Затвърдяване на знания.</i>	помощта на която разпределя учениците по групи.	Червена къща; Жълта къща; Бяла къща; Синя къща.			Слайд № 3-7 8мин
4.	<i>Оценяване на знания</i>	Предлага 5 задания върху изученото жанр, автор, творба, разсъждения, които извършват учениците за определено време.	Отговарят писмено всяко упражнение на отделен лист и прикрепят го към дъска	Писмен отговори		Слайд 8-12 5 мин
5.	<i>Нови знания</i>	Обяснява правила и барема за взаимнооценяване и показва отговори с помощта на сравнение с верни отговори да се оценява всяко упражнение	От всяка група към всяко задание излиза по един представител и оценява отговорите на друга група.	Коментар към оценка		Видеоролик „Архитектурно-исторически резерват Копривщица” 2 мин.
6.	<i>Обрат-на връзка (Feet-bak)</i>	Задава въпрос Защо в българска литература Любен Каравелов е наричан патриот, народен будител, революционер? Представя видеоролик към вниманието	Гледат видеоролик. Отговарят на въпроса с предположителни си отговори.	Дискусия по тема устно		Слайд №15-26 15мин
7.	<i>Д/з</i>	Разказва биография на Л.Каравелов Представя творчеството на Каравелов по верига. Връща се към въпроса: Въпрос Защо в българска литература Любен Каравелов е наричан патриот, народен будител, революционер? Получават условия за изпълнение на проекта по тази тема Обичам мое мило Отечество.	Запълняват писмено Литературен паспорт на автора. Четат на глас информация по верига, устоновена от учителя. Конспектират най-известни творби на Каравелов Съдават кластеринг писмено по въпроса по групи. Записват д/з, споделят своето състояние в края на часа с помощта на емотикона	Писмени тезиси върху биография Четене по верига. Кластеринг Беседа		3 мин Слайд №27 2мин

Практическият етап на проекта: извънкласна- екипна реализирането на проекта според изискванията на правилника.

Правилник на мини-проекта

Тема: Коприщица е едно от най-живите и от най-деятелните села.

1. Начална стъпка

- образуйте групи по 3 ученика и изберете отговорника от групата ви;
- потърсете в е-библиотека слово.бг - Глава 2 „Българи от старо време”, Любен Каравелов и открийте 1,2,3 абзац на текста.
- разпределете кой член на екипа ще проучва 1,2, 3 абзац.

2.Проучване на информация.

- прочетете посочените абзаците на текста и намерете ключевите думи:
Ключевите думи **от 1 абзац:** планини, скали, река Тополка, върбите, зеленина, стада, крави нощ;
- Ключевите думи **от 2 абзац:** жена, девица, красота;
- Ключевите думи **от 3 абзац:** природа, гората, полетата, надежда, живот.
- подберете и изпишете от текста изрази или изречения в които ключевите думи са като епитети, метафори, олицетворения, сравнения. Например *планини – Гигантски планини.*
- потърсете и подберете към всеки цитат илюстрация, която отразява истинския български колорит на природата, женственост,ценостите .

3. Очакваните резултати

- съставете презентация по зададена тема общо от 7-10 слайда, опирайки се на ключевите изрази и подбрани илюстративен материал;
- съставете кратък монолог 5-6 изречения, за защитата на проекта;
- изпратете презентацията ви на отговорищия да монтира 3 части в един продукт, в една презентация.
- научете за да можете да рецитирате мотото на проекта. *Обичам те, мое мило Отечество! Обичам твоите балкани, гори, сипеи, скали и техните бистри и студени извори! Обичам те, мой мили краю! Обичам те от всичката си душа и сърце, ако ти и да си обречен на тежки страдания и неволи! Всичко, щото е останало досега в моята осиротяла душа, добро и свято — всичко е твое! Ти си онай благословена земя, която ъфти, която е пълна с нежности, със сияния и величие, следователно ти си ме научило да обичам и да плача над всяко едно човеческо нещастие — а това е вече много за един човек...*

4.Представянето на резултатите

- ръководител на проекта представя екипа;
- рецитират мотото по решението на група: заедно всички или по ред, цел да бъде оригинален рецитирането;
- всеки член от групата представя своята част на проекта: слайд и монолога си.

Заключителен рефлексивно-оценочен етап:

Урок 2 по българска литература

Тема на урока: " Отечество мое мило отечество!" в Глава 2 от повестта „Българи от старо време”, Любен Каравелов.

Предназначен за:	Предмет:	Дигитална компетентност
10 клас	Българска литература	Информационна грамотност Медийна грамотност ИКТ – грамотност

Тип на урока: систематизация и оценяване на знания

Единици на компетенциите:

1.5 Коментира различията на нравствените норми в архаично време и съвременността;

3.4 Построява монологичен текст като публично изказване.

3.5 Акумулира информация за добро разбиране на художествен текст: за герои, основни събития, ред на събития, осъждане на резултати.

3.6 Демонстрира умения за синтез и анализ и интерпретация на възрожденска книжнина.

5.3 Инициира творческо участие в урочна и извънурочната дейност.

Цели и задачи:

- + Да се засили мотивацията за четене и учене на учениците на възрожденска българска литература;
- + Да разбират спецификата на естетическия и обществен характер на литературата, на основните естетически категории; доколко осмислят ролята на литературата за естетическо усвояване на българската действителност;
- + да умеят да анализират и да коментират основни изрази;
- + умеят да работят с информационно-комуникационните технологии (като част от работата с междупредметни връзки в обучението по български език и литература).

Методи и похвати: дискусия, рецитал, групова работа, анализ, синтез, презентация, график Т, техника Re-Qest.

Ресурси:

Презентация към урока

Гаджет за създаване на презентация и представяне я.

ХОД НА УРОКА

№	Етапи на урока	Дейност на		Препоръчителни продукти	Единици на компетенциите	Ресурси
		учителя	ученика			
1.	Организационен момент	Уводна дума на учителя.	Подготовка към защитата Прослушват видео-рецитал на мотто на проекта Обичам мое мило отечество	Рецитал на откъса.	5.3	Видео файл с рецитала на откъса Българи от старо време.
2.	Актуализация на знанията					

3.	Нови знания.	Определянето на реда за защитата на групите според рецитала на мотото и взаимощеняването.	Всяка група се представя и рецитират мотото на проекта. Печеляйки бележки, те печелят и ред за защитата. Група която печели най-висока, тази група първа ще защитава своя мини- проект.			
4.	Оценяването	Групова Защитата на проекта.		Публично изказване	1.5	Презентация
5.	Обрат-на връзка (фит-бек)	Предлага след защитата да оценяват групово, всеки представен проект, попълнявайки таблица за оценяването на всяка група.	Всеки член на групата представя своята част на проекта, време 3 мин. Също анализират и да коментират основни изрази.	Оценочна Таблица за взаимощеняването	3.4 3.5	
6.	Д/з	Организира дискусия върху успехи и трудностите в реализирането на мини-проекта. Четене и запознаването с 1 и 2 глава „Българи от старо време”, Л.Каравелов	Обсъждат групово оценяването и всеки прослушан проект, запълняват оценочна таблица. Съгласно получените бележки от взаимощеняването, изчисляват своя групов бележка. Анализ върху образователните и технически успехи и трудностите представят ръководителите на проекта.	Анализ, синтез.	3.6	График Т техника Re-Qest

По време на реализацията на проекта **”Коприщица е едно от най-живите и от най-деятелните села.”** са били отразени и спазени следващи стандартите на дигиталната грамотност на учениците, които са били утвърдени по Заповед № 862 от 07.09.2015г на Министерството на Образованието на Р.М. :

- Прилагане на дейности за цифрова обработка текстова информация, аудио и видео.
- Разширено форматиране компоненти на документа.
- Създаване на текста в документи със сложна структура.

- Създаване и разпространение комбинирана кореспонденция.
- Разпространение на примерни документи текст във виртуални среди.
- Създаване и разширена обработка цифрови изображения.
- Прехвърляне на цифрови изображения във виртуални среди.
- Разработване на презентации.

По време на проектно-подготвителен етап проучваме информация с помощта на медийни и информационно готови продукти: презентация, видеоролик, също така запознаваме с задачите на мини-проекта и споделяме с опита за изпращане и получаване на печатен дигитален текст, чрез електронна поща. Чрез видеоролик, който се онася към медийната грамотност е прослушен с целта да се повисим чувствителността на лицеистите към медийно послание за родното и родината, с които те са заобиколени в ежедневието си. [6]. С помощта на презентация възприемаме тема за родното и родината, обобщаваме нейното значение чрез дигитални изображения, видеофилми и дидактическите методи похвати. Получените в клас знания се анализират и синтезират не принудено и по нестандартен начин, чрез разнообразни дигитални средства – текст, рисунки, анимация, звук.

Втория час на мини-проекта изисква комбинирани дигитални знания и умения, първо четене на информация, 1-3 абзац на 2 глава «Българи от старо време», извличане на информация и идеи. Учениците извличат съществена информация от хартиен или електронен източник върху тема "Коприщица е едно от най-живите и от най-деятелните места.", обработват информация от визуален, количествен, съдържателен тип, за да представят собствено разбиране по тема. Оценяват предимствата и недостатъците при използване на дадена медия, печатен или дигитален текст, изображения, за представяне на ключовите думи, чрез които изразяват идеята за красотата на родна природа. [7]. Подбрани дигитални ресурси събират от указания от учителя основни източници и множество допълнителни, използват техники на търсене в интернет и могат да оценят достоверността на информацията, за да съответстват с изискванията илюстрации да се използват тези, които се отнасят към България или отразяват и всичко българското. Обработват индивидуално свои части и ключови думи, а след това по групи обединяват информация чрез електронен път изпращане по мейла или други електронни връзки. Представят връзката между намерената информация и твърдението, което защитават, както и аргументират избора си на източник. Учениците редактират споделени или индивидуални текстове и документи на базата на обратна връзка.

Работят с информацията взаимодействат и сътрудничат с други ученици, създавайки учебен продукт презентация.

След създаването и защитата на проекта с увереност утвърждаваме, че ученикът е иновативен творец, който синтезира разнообразна информация и си сътрудничи ефективно и уважително. Той е адаптивен и целенасочен, мотивиран, показва лидерство и въплаща етичните принципи на общността, положително настроен и оказва подкрепа като продуктивен член на общността. Усъвършенствал уменията си за критично мислене и отговорност във вземането на решения и развива уменията си за проучване и се справя с проектни задачи. А това означава, че има дълбоки познания за технологични понятия, системи и процеси; намира иновативни решения на проблеми, използва мрежи,

информация от достъпните ресурси, за да се възползва максимално от употребата и достъпа до дигитални технологии.

В училище процесът на формиране на дигитална грамотност започва с първата от посочените компетентности – ИКТ грамотност във взаимодействие с компютерна, медийна и информационна грамотност.

Използването на дигиталните технологии в образователен контекст прави дефинирането на понятието „дигитална грамотност“ трудна задача. Перманентната динамика на процесите допринася също за тази сложност. Ето защо тяхното научно осмисляне, обясняване, определяне и прилагане е от изключителна важност в съвременния свят.

Интегрирането на образователните иновации представлява най-мащабната и смислова промяна на доминиращата образователна парадигма в образование и допринася за подготвеността на подрастващото поколение за реализация в динамичното променящо се общество на новия век.

В съвременното общество условията и инструментите за формиране на дигиталната грамотност са не само средство за информиране, но и фактор на образованието, предназначен да засили, оформи или разнообрази познавателния и поведенчески опит на даден индивид. Мултимедия играе важна роля в системата на образователните фактори оказва допълнително влияние върху възпитанието и развитието на личността на човека. [8].

Формирането на дигиталната грамотност в часовете по БЕЛ е свързано на първия етап с търсенето на информация. Вторият важен компонент при изграждането на личната учебна среда на ученика е организирането на информация. Много е важно да се научи ученика на това умение да намира информация. Ето защо е много полезно да се научат учениците да използват сервиси. Следващият компонент е представяне на информация. Ставаме все повече потребители на мрежи, създатели на текстове, създатели на видео материали, съдържание. Следователно ученикът трябва да разбере много добре своята роля като фигура, като автор и от най-ранните години на обучение в училище детето може да получи някакъв елементарен опит.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. DJILISTER, P. Digital Literacy, New York: Wiley, 1997.
2. Европейска рамка за дигиталните компетенции на преподавателите (DigCompEdu), 2017 https://ec.europa.eu/jrc/sites/jrcsh/files/digcompedu_overview_-_english.pdf,
3. MARTIN, A. European framework for digital literacy, Nordic Journal of Digital Literacy, 02/2006 .
4. Национален курикулум Български език и литература X-XII клас, Кишинев 2019, стр.30.
5. Образователните стандарти. Standarde educaționale la discipline școlare din învățământul primar, gimnazial și liceal. Limba rusă, limba ucrainiană, limba gagauză, limba bulgară. (Limba bulgară – N. Cara). Chișinău, 2008. 84 p. (p. 50-83).

6. РАЦЕЕВА, Е. Български език и литература: Гид за прилагане на модернизирания курикулум в лицейските класове : Ghid de implementare a curriculumului modernizat pentru treaptă liceală, издателство Cartier, Кишинев, 2010 .
7. Стратегия на развитие - Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educația-2020”. Publicat : 21.11.2014 în Monitorul Oficial Nr. 345-351.
8. ШОПОВА, Т. Развитие на дигиталната компетентност у студентите. – NotaBene Брой 26, 2014, <http://notabene-bg.org/read.php?>
9. FERRARI, A. Developing a framework for digital competence, Information Society Policy Research, European Commission – JRC-IPTS, Seville, Issue 6: January 2012. Retrieved from <http://is.jrc.ec.europa.eu/pages/documents/ISNewsletter6.pdf>.
10. Javorský, S. and R., Horváth R. Phenomenon of Digital Literacy in scope of European crosscurricular comparison/ Procedia – Social and Behavioral Sciences 143, 2014, 769.

CZU: 37.015.3

MOTIVAȚIA – COMPONENTĂ DE BAZĂ A ÎNVĂȚĂRII

*Victoria BUDU, profesor de fizică, grad didactic unu,
IPLT ”Principesa Natalia Dadiani”, RM*

Summary. *To learn and succeed, you need more than skills - you also need to be motivated! The specialists affirm it, and the majority of the school speakers recognize it from the start. In the eyes of many, however, academic motivation remains difficult to define and locate among the other components of teaching and learning.*

Keywords: *motivation, motive, learning, performance.*

*„Zadarnic vei vrea să-l înveți pe cel ce nu e dornic să fie învățat,
dacă nu-l vei fi făcut mai întâi dornic de a învăța” (Comenius)*

În toate timpurile, dar mai ales la etapa actuală motivația în învățare a constituit și constituie o temă actuală de reflecție pentru elevi, profesori, părinți, pentru întreaga societate.

Învățarea poate fi înțeleasă drept ”sursă de mecanism de formare și dezvoltare a trăsăturilor, competențelor, capacităților și caracteristicilor umane, a conduitei și comportamentului uman în genere.

Atât pentru cei care se află la catedră, pentru părinți sau pentru experții din domeniul științelor educației, motivația este cheia succesului în predare și învățare. De la Piaget la Gardner, teoreticienii mecanismelor învățării au subliniat faptul că motivația este fundamentul pe care se construiește succesul educațional. Este aproape un loc comun astăzi că orice cadru didactic interesat și responsabil trebuie să controleze cât mai bine un astfel de mecanism pentru a asigura condițiile unui parcurs școlar optim [4, p. 5].

Identificarea, descrierea și optimizarea condițiilor învățării reprezintă momente importante ale proceselor de provocare, organizare și conducere a învățării. Pentru a fi eficient, profesorul trebuie să știe nu numai ”de unde pornește elevul și încotro se îndreaptă, dar și care sunt condițiile prealabile, specifice învățării, precum și ce va fi capabil elevul să învețe în continuare”. Pe această bază se vor putea conduce mult mai eficient învățarea și studiul, se vor orienta și dirija științific motivația. [3, p. 24]

În sensul ei general, noțiunea de motivație a fost introdusă în psihopedagogie la începutul secolului al XX-lea. Termenul „motivație” derivă de la adjectivul latin *motivus*, ceea ce semnifică „care pune în mișcare” și desemnează aspectul energetic și dinamic al comportamentului uman [2, p.37].

În accepția cea mai largă, motivația reprezintă „ansamblul factorilor dinamici care determină conduita unui individ” [7, p.202]. O definiție mai completă este cea oferită de Al.Roșca [5, p.8]: „Prin motivație înțelegem totalitatea mobilurilor interne ale conduitei, fie că sunt înnăscute sau dobândite, conștientizate sau neconștientizate, simple trebuințe fiziologice sau idealuri abstracte”. Motivația este factorul care determină organismul să acționeze și sa

urmărească anumite scopuri. Orice act de conduită este motivat, chiar dacă, uneori, nu ne dăm seama pentru ce facem o acțiune sau alta. Niciun act comportamental nu apare și nu se manifestă în sine fără o anumită incitare, direcționare și susținere energetică.

Motivația pentru învățare influențează procesul de învățare în sine și, implicit, rezultatele acestui proces.

Motivația învățării se subsumează sensului general al conceptului de motivație și se referă la totalitatea factorilor care îl mobilizează pe elev la o activitate menită să conducă la asimilarea unor cunoștințe, la formarea unor priceperi și deprinderi. Motivația energizează și facilitează procesul de învățare prin intensificarea efortului și concentrarea atenției elevului, prin crearea unei stări de pregătire pentru activitatea de învățare. Elevii motivați sunt mai perseverenți și învață mai eficient. Motivația este una dintre cauzele pentru care elevul învață sau nu învață, în același timp însă, motivația poate fi efectul activității de învățare. Cunoașterea rezultatelor activității de învățare susține eforturile ulterioare ale elevului. Din satisfacția inițială de a fi învățat, elevul își va dezvolta motivația de a învăța mai mult. Așadar, relația cauzală dintre motivație și învățare este una reciprocă. Motivația energizează învățarea, iar învățarea încununată de succes intensifică motivația.

Pentru a-l înțelege pe elev, pentru a-l instrui și educa în mod adecvat, profesorul trebuie să cunoască motivele care, împreună cu aptitudinile, temperamentul și caracterul, contribuie la determinarea conduitei și a reușitei sau nereușitei elevului în activitatea de învățare [6, p.42].

O analiză a varietății motivelor care stau la baza activității de învățare trebuie să pornească de la piramida trebuințelor, datorată psihologului american Abraham Maslow. Teoria lui Maslow este extrem de cunoscută și a avut un imens succes, chiar dacă are o serie de limite. Conform acestei teorii, trebuințele umane sunt organizate într-o structură ierarhică.

Maslow repartizează aceste trebuințe în două categorii: *trebuințe de deficiență* (care apar în urma unei lipse) și *trebuințe de creștere sau dezvoltare* (care exprimă dorința omului de a avea succes, de a ști, de a-și valorifica aptitudinile). Sistemul lui Maslow presupune o ordine de prioritate, în sensul că o trebuință superioară nu se exprimă decât atunci când au fost satisfăcute, măcar parțial, trebuințele de nivel imediat inferior.

Această teorie are implicații deosebite pentru actul educațional. Cadrul didactic trebuie să cunoască faptul că nu pot fi activate trebuințele de ordin superior ale elevilor, precum trebuința de a cunoaște și înțelege, trebuința de performanță, dacă nu au fost satisfăcute trebuințele de deficiență. Pentru a putea învăța bine, elevii ar trebui, mai întâi, să se simtă fizic confortabil (bine alimentați și odihniți), să se simtă în siguranță, relaxați, îndrăgiți, apreciați și să aibă o stimă de sine ridicată. Elevii vor da un randament mai mare într-un mediu relaxat și sigur decât în unul tensionat și amenințător. Când în clasă e o atmosferă încordată, singurul lucru așteptat cu toată nerăbdarea este... pauza! Profesorul poate acționa în așa fel încât însușirea cunoștințelor să se realizeze într-o atmosferă plăcută, prietenoasă, fără amenințări cu note mici sau cu pedepse. De asemenea, profesorul îl poate ajuta pe elev să aibă încredere în forțele proprii, în capacitatea lui de a rezolva sarcinile școlare, și în felul acesta să aibă o stimă de sine ridicată [6, p.43].

Cea mai sigură măsură a talentului pedagogic este cea în care un profesor reușește să trezească și să formeze motivația elevilor pentru disciplina școlară pe care o predă. Formarea motivației la elevi asigură baza eficienței activităților didactice. Pentru ca elevul să înceapă

acțiunea în activitatea de învățare el trebuie să dispună cu certitudine de un impuls emoțional-volitiv.

Practic nu există nici o activitate fără motiv. Este stabilit că sursa principală de apariție a noilor motive este munca, activitatea individuală și în colaborare. În acest proces motivele existente neordonate, de regulă, se completează cu motive noi, conștientizate.

În psihologie sunt stabilite diferite tipuri de motive. În continuare prezentăm 6 tipuri de motive:

1. **Motivul „Cunoașterii”**. Acest motiv are legătură directă cu interesul de a cunoaște noul într-un anumit domeniu științific sau în general despre lume. Din această cauză este numit și motivul „Interesului” care poate fi realizat prin diferite modalități:
 - ✓ Prin conținuturile materiei de studiu ale disciplinei școlare care provoacă curiozități;
 - ✓ Prin demonstrarea diverselor aplicații practice a unor procese, fenomene (în tehnică, medicină etc.) mai ales din viața personală;
 - ✓ Prin descrierea distractivă a unor fapte observate în natură, tehnică, viața personală etc.;
 - ✓ Prin realizarea unui experiment care creează un efect neașteptat, în baza căruia se desfășoară o discuție;
 - ✓ Prin demonstrarea unor experimente paradoxale (contradictorii), adică sunt contradictorii gândirii raționale.
2. **Motivul „Autodezvoltării”**. Esența acestui motiv se referă la dorința elevului de a cunoaște cât mai mult, de a-și dezvolta gândirea, cultura științifică etc. Modalitățile ce provoacă acest motiv pot fi următoarele:
 - ✓ Demonstrarea de către profesor a importanței materiei de studiu care trebuie învățată;
 - ✓ Prezentarea sarcinilor/ problemelor concrete care vor fi rezolvate pe parcursul lecției, o serie de lecții etc.;
 - ✓ Realizarea unui „joc de rol” – ca o activitate într-o instituție de stat, adică în funcția unui anumit post (șef de laborator, profesor, cercetător-practician, consultant științific) etc.
3. **Motivul „Succesului”**. Acest motiv se referă la obținerea personală de către elev a unor rezultate/ produse relevante pentru el. Motivul se manifestă prin nivelul atins în rezolvarea unor situații necunoscute, utilizând anumite cunoștințe (concepte, reguli, principii, legi), sau în elaborarea unui proiect, unei cercetări experimentale etc., rezolvând astfel situații semnificative.
4. **Motivul „Autoafirmării”** se referă la atitudinea elevului față de profesia de viitor, de exemplu: unui pedagog îi sunt necesare astfel de abilități ca analiza, sinteza, sistematizarea, generalizarea și formularea unor concluzii pentru a se orienta în diverse fapte; sau unui medic-care să pună corect diagnostica etc.; un muzician sau artist are nevoie de gândirea imaginară; sau de a realiza un experiment important pentru un savant-cercetător.
5. **Motivul „Comunicării”** se află într-o legătură directă cu posibilitatea de a comunica, de a colabora, de a interacționa.
6. **Motivul „Emotivității”**. Acest motiv apare datorită emoțiilor pozitive ca rezultat al simțului fericirii, mirării și uimirii etc. Poate fi creat în baza unor condiții de colaborare,

stimă față de personalitatea elevului și a succesului înregistrat, în cadrul activităților didactice etc.

Formând motivele, trebuie de avut în vedere, că în centrul individului se află reprezentarea despre sine însuși, care este constituită din următoarele componente:

Cognitivă – imaginea despre capacitățile și calitățile personale;

Emotivă – autoaprecierea simțurilor personale, autostima, mândria de sine etc.

Volitivă – tendința de a câștiga stima părinților, profesorilor, colegilor etc.

Motivele nu întotdeauna sunt dirijate de logica rațională; însă joacă un rol foarte important în formarea personalității umane, a deprinderilor de învățare, în atingerea succesului personal.

În ultimul timp, psihologii văd în motivația învățării un proces foarte complicat în care sunt implicate cele trei componente: volitivă, cognitivă și emotivă.

De obicei, elevii privesc succesele personale ca un rezultat al capacităților și efortului propriu, iar insuccesele – ca o consecință ale problemelor dificultăților complicate. Din aceste considerente, pentru a influența asupra formării motivației este nevoie de a stabili adevărul. Adică, în acțiunea pedagogului, privind formarea motivației la elevi ar trebui parcurse următoarele etape:

1. Prezentarea de către pedagog a informației despre **motive** și rolul lor în procesul învățării;
2. Testarea elevilor privind nivelul inițial al motivației și care anume motive prevalează;
3. Crearea sferei motivaționale individuale pentru fiecare elev;
4. Activitatea practică privind formarea motivației în procesul educațional (timp de 1 an etc.);
5. Testarea finală – conștientizarea de către elevi a importanței motivației învățării și schimbarea nivelului motivațional al elevilor.

Cunoscut este faptul că aportul **intellectului** la rezultatele activității umane este de 20-30%, pe când cel al **motivației** – 70-80%. Adică, **motivul** reprezintă forța motrică în activitatea umană. Pentru ca elevul să înceapă să acționeze, el are nevoie de un impuls emotiv-volitiv. Motivația în procesul educațional este baza unei acțiuni eficiente a pedagogului.

Motivele pot fi exteriorizate și interiorizate. O situație concretă de învățare poate transfera motivul dintr-o stare latentă în una deschisă. Cercetarea sferei motivaționale este foarte complicată, deoarece o parte din motive nu sunt conștientizate.

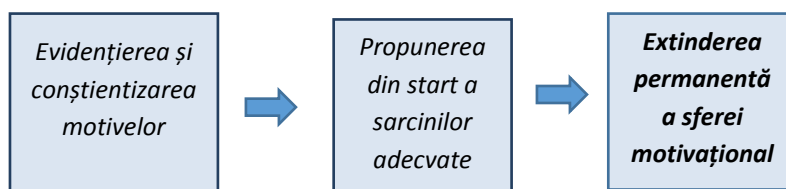
În procesul educațional, motivația se formează în baza anumitor activități didactice. Din care cauză este necesară crearea unor condiții speciale de realizare a unui sistem de acțiuni bine gândite:

- ✓ Elevul să fie pus în situații de învățare;
- ✓ Elevul să se autoevalueze; să perceapă progresele și nereușitele;
- ✓ Elevul să fie pus în situații de a fi activ și de menționat cele mai mici succese.

Sintetizând cele expuse mai sus, menționăm că:

1. Motivele depind nu numai de condițiile externe de învățare, dar și de cele interne ale elevului, determinate de personalitatea fiecărui elev. Interesele personale nu întotdeauna corespund intereselor sociale.

2. Practica ne demonstrează că predomină următoarele motive ale învățării: responsabilitatea față de părinți și profesori; dorința de a obține o notă bună; să realizeze autoevaluarea.
3. Activitatea profesorului privind formarea motivației de învățare la elevi poate fi prezentată în trei etape [1, p.41-45]:



BIBLIOGRAFIE

1. BOTGROS, I. Eficiență și calitate în abordarea procesului educațional: Ghid metodologic, „Print-Caro” 2018.
2. MASLOW, A. Motivație și personalitate. București: TREI, 2008.
3. NEACȘU, I. Metode și tehnici de învățare eficientă. Fundamente și practici de succes, Polirom, 2015.
4. POPENICI, ȘT.; FARTUȘNIC, C. Motivația pentru învățare. DPH, 2009.
5. ROȘCA, Al. Motivele acțiunilor umane: Studiu de psihologie dinamică. Sibiu: Institutul de Psihologie al Universității din Cluj, 1943.
6. SĂLĂVĂSTRU, D. Psihologia educației. Iași: Polirom, 2004.
7. SILLAMY, N. Dictionar de psihologie Larousse. București: Univers Enciclopedic, 1996.

CZU: 811.131.1:37.011.33

LOCUL ȘI ROLUL DISCIPLINEI LIMBA ROMÂNĂ ÎN CADRUL CURRICULUMULUI NAȚIONAL

*Maria-Simona COSCARU, sor, gradul didactic I,
școala gimnazială ”Nicolae Iorga”, Pângărați, România*

***Summary.** This article speaks about the importance of the Romanian language and literature for the NATIONAL ROMANIAN CURRICULUM and its actual evolution. Nowadays, the studying of the Romanian language implies a new communicative-functional way of learning, because it helps the pupil to have a normal social life or a better interpersonal relationship. We must understand that this language has an essential role in the personal development of each student, making him more creative, more curious and giving him the opportunity to a richer spiritual life.*

The studying of Romanian language also develops the taste for literature and creates to the pupils the ability of establishing certain criteria of selecting values.

Keywords: curriculum, romanian language.

Curriculum Național desemnează ansamblul proceselor și al experiențelor de învățare prin care trec elevii pe durata întregului parcurs școlar. Reforma din învățământul românesc actual propune, prin toate componentele sale, un nou ideal educațional care definește un anumit profil de personalitate al absolventului sistemului de învățământ din perspectiva evoluției societății actuale. Din această perspectivă, noul plan de învățământ, programele școlare, ariile curriculare, manualele alternative și alte materiale auxiliare oferă cadrelor didactice o abordare fundamental modificată a procesului învățării. Rolul formator al dascălului devine indiscutabil în măsura în care el este capabil să înțeleagă și să aplice spiritul documentelor reglatoare ale reformei, în așa fel încât la sfârșitul învățământului obligatoriu elevii să răspundă unor obiective ce vizează integrarea individului într-o societate românească dinamică.

Noțiunea de arie curriculară modifică structural viziunea asupra disciplinelor de învățământ care nu mai sunt tratate separat, fără nicio legătură una cu cealaltă. Ele se înrudesesc, se completează, se întrepătrund pe baza unor programe și manuale altfel gândite și structurate decât cele vechi.

Aria curriculară «Limbă și comunicare» cuprinde următoarele discipline: limba și literatura română, limbile materne ale minorităților naționale, limbile moderne, limba latină și opționalele. În cadrul celor șapte arii curriculare, considerăm că aceasta are un rol important, deoarece pune accentul pe modelul comunicativ-funcțional, destinat capacităților de comunicare socială, interumană și pe conștientizarea identității naționale.

Nu luăm în discuție locul și rolul celorlalte discipline din cadrul ariei, dar trebuie să privim cu seriozitate și responsabilitate importanța limbii române, principalul mijloc de comunicare, limba oficială a țării în care trăim, care se studiază fără întrerupere, din clasa I până la sfârșitul liceului. Obiectul **limba română** își propune, prin programa elaborată în 2008, să

formeze “un tânăr cu o cultură comunicațională și literară de bază, capabil să înțeleagă lumea din jurul său, să comunice și să interacționeze cu semenii, să se integreze efectiv în contextul viitorului parcurs școlar, respectiv profesional, să-și utilizeze în mod eficient și creativ capacitățile proprii pentru rezolvarea unor probleme concrete în viața cotidiană, să poată continua în orice fază a existenței sale procesul de învățare, sensibil la frumosul din natură și la cel creat de om.”

Noul curriculum de limba și literatura română propune o modificare de structură la nivelul studierii acestei discipline, deoarece modelul comunicativ-funcțional, mai sus amintit, înlocuiește compartimentarea rigidă, nefirească a disciplinei în «limbă» și «literatură». Accentul se pune pe formarea competenței de comunicare a elevului, care se realizează în mod concret prin familiarizarea elevilor cu situații diverse de comunicare orală și scrisă, cu texte literare și non literare adecvate fiecărui nivel de școlaritate sau ciclu curricular.

Obiectul limba română poate contribui, într-o măsură covârșitoare, la formarea unui tânăr al cărui profil să corespundă așteptărilor formulate clar în noul curriculum, la sfârșitul învățământului general și obligatoriu :

- (1) să demonstreze gândire creativă.
- (2) să folosească diverse modalități de comunicare în situații reale.
- (3) să înțeleagă sensul apartenenței la diferite tipuri de comunități.
- (4) să demonstreze capacitate de adaptare la situații diferite.
- (5) să contribuie la construirea unei vieți de calitate.
- (6) să înțeleagă și să utilizeze tehnologiile în mod adecvat.
- (7) să-și dezvolte capacitățile de investigare și să-și valorifice propria experiență.
- (8) să-și construiască un set de valori individuale și sociale și să-și orienteze comportamentul și cariera în funcție de acestea.

Studiul limbii duce în mod firesc la crearea posibilităților dezvoltării plene a copiilor, le deschide acestora perspectiva unei vieți spirituale bogate. Omul care nu are cuvinte, nu are idei. Limbaj sărac înseamnă gândire săracă și confuză, o simțire săracă și lipsa capacității creatoare. Predarea limbii române în școală, în învățământul gimnazial, dezvoltă gustul pentru literatură, formează la elevi posibilitatea de a stabili criterii ferme de selectare a valorilor, formarea unui cititor de literatură capabil să manifeste un interes viu pentru cunoașterea și însușirea limbii și literaturii naționale.

Studiul limbii române are așadar o situație privilegiată căci fiecare din compartimentele disciplinei oferă noi și ample posibilități pentru cultivarea vorbirii. În lecțiile de gramatică, transmiterea cunoștințelor, ca și formarea priceperilor și a deprinderilor aplicării lor în practică, vorbirea și scrierea nu vizează să asigure numai corectitudinea gramaticală, ortoepică, ortografică și de punctuație, dar și o cât mai bună utilizare, adaptare a mijloacelor limbii la ideea comunicată.

Legătura strânsă între limbă și gândire impune proiectarea unor lecții care să dezvolte concomitent cu noțiunile gramaticale și gândirea elevului, deprinderea de a forma procese și operații mintale, fapt cu consecințe imediate asupra exprimării acestora. Începând din primele clase de școală elevii capătă cunoștințe despre sunetele limbii române literare, despre modul combinării lor în silabe și cuvinte, despre modul combinării acestora în propoziții și fraze. În clasele mai mari capătă și unele cunoștințe de fonetică sintactică, intonație, accent, fie cu ocazia

studierii foneticii, fie cu ocazia studierii unor probleme de sintaxă: propoziții enunțiative, exclamative, interogative. Clarificarea unor astfel de probleme duce la o vorbire mai expresivă și mai ales la o citire expresivă.

Studiul morfologiei și al sintaxei orientează pe elevi către cunoașterea legilor interne specifice limbii noastre. El are menirea să dea elevilor cunoștințele teoretice necesare privitoare la flexiunea limbii române, la modul de combinare a cuvintelor în propoziții și fraze, la topica diverselor elemente sintactice.

Nu trebuie uitată funcția socială a limbii care impune respectarea anumitor calități precum: claritate, precizie, conciziune, expresivitate, corectitudine etc. A vorbi înseamnă a fi înțeles, înseamnă nu numai a comunica gânduri, ci și a produce un efect: a convinge, a influența, a impresiona, a sensibiliza, a determina la acțiune.

BIBLIOGRAFIE

1. CERGHIT, I. Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri și strategii. București: Editura Aramis, 2002.
2. MATEI, N.C. Educarea capacităților creatoare în procesul de învățământ. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1982.
3. PAMFIL, A. Limba și literatura română în gimnaziu. Structuri didactice deschise. Pitești: Editura Paralela 45, 2004.
4. PARFENE, C. Metodica studierii limbii și literaturii române în școală. Ghid teoretico-aplicativ. Iași: Editura Polirom, 1999.
5. PIAGET, J. Psihologie și pedagogie. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1972.

CZU: 372.41/.46

STIMULAREA POTENȚIALULUI CREATIV AL ELEVILOR DE VÂRSTĂ ȘCOLARĂ MICĂ PRIN ACTIVITĂȚILE DE SCRIERE LA LECȚIILE DE LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ

Natalia DEDIU, învățătoare, grad didactic superior,
Școala Primară- Grădiniță "Abeceluș", Chișinău, RM,
Formator național, Master în pedagogie

Summary. The history of the great inventions and the discoveries of works of art and of the technical-scientific revolution is the history of intelligence and creativity, the most precious gift of man. Social and global issues currently require creativity. Most social structures, including political systems, have evolved gradually over the centuries, but many of them no longer correspond to the modern world. People will need to be more flexible and ingenious if they are to adapt to "the speedy multidimensional transformation of life in its various social, political, economic, demographic and cultural aspects" (Iraj Ayman, 1993). In the context of opening education to the worldwide experience, creativity acquires an increased weight. Creativity is an aspect that requires the return of all those who want to participate in the real and systematic restructuring of the educational process and in cultivating the taste and pleasure of creation. "The major educational goal is the free, harmonious development of the human being and the formation of a creative personality who can easily adapt to the conditions and changes of life.

Keywords: skills, creativity, activities, communication, learning.

Istoria marilor invenții și descoperiri a operelor de artă și a revoluției tehnico-științifice este istoria inteligenței și a creativității, darul cel mai de preț al omului, care i-a permis să făurească primele unelte, să stăpânească natura prin știință și tehnică, să creeze un peisaj nou. În cuceririle științei, ale tehnicii și culturii artistice sunt materializate capacitățile creatoare ale omului, inteligența și sensibilitatea lui față de frumos.

Bogăția unui popor constă în *muncă și creativitate!* În condițiile celei de-a doua revoluții științifice și tehnice, a tendințelor de informatizare a societății și a progreselor avansate din toate sectoarele de activitate, creșterea producției și a culturii sunt condiționate, în mare măsură, de potențialul creativ al omului. Se impune, deci, încurajarea eforturilor pentru deschiderea unor noi căi în știință, tehnică și tehnologie, stimularea inventivității și educarea pasiunii pentru știință, ca forță nemijlocită a producției moderne.

Școala contemporană, centrată pe elevi, are un rol bine precizat în dezvoltarea uriașului potențial intelectual, reprezentat de inteligență și creativitate, care, pus în valoare, va asigura neîntrerupt progresul social-uman. În relația elev-proces de învățare, cunoașterea nivelului de dezvoltare intelectuală al fiecărui elev în parte este deosebit de importantă, care să permită individualizarea și diferențierea învățării, astfel, încât fiecare elev să-și dezvolte la maximum capacitățile și aptitudinile creatoare prin procesul actului educațional.

C. Stanislavski, caracterizând creația, recunoștea că ea este, în primul rând, *concentrarea completă a întregii naturi spirituale și fizice, cuprinzând toate cele cinci simțuri ale omului, toată făptura omenească*. Caracterizând starea psihică, intelectuală, fizică și spirituală a muncii creative a omului, vom constata o înaltă productivitate a acestei munci, ca rezultat al încadrării puterilor lui. În rezultatul unei asemenea munci: *artistul* găsește formulele ideal expresive; *cercetătorul, savantul* pătrunde în esența fenomenelor vieții, legilor naturii și societății; *artistul plastic* atinge perfecțiunea operelor lui; *pedagogul* pătrunde nu numai în legitățile actului educațional, dar și în legitățile dezvoltării naturii omului, creării condițiilor de descătușare a posibilităților lui ascunse etc.

Toate acestea demonstrează că *creativitatea*, se poate manifesta în toate domeniile. Creativitatea în pedagogie, ca și în alte domenii, constituie un complex de capacități, aptitudini și însușiri psihice fundamentale ale personalității care, în condiții favorabile, permit pedagogului să-și demonstreze posibilitățile, generalizând teorii, idei, tehnologii valoroase pentru educație și instruire.

Transformarea în acest act de creație a însușirilor și capacităților pedagogice depinde de calitatea, adică de nivelul calitativ al însușirii și particularităților personalității ce se manifestă în inteligență, aptitudini speciale, în motivație.

Educația trebuie să anticipe nivelul existent de dezvoltare a societății. Educația întotdeauna se alimentează și se alimentează din experiența acumulată de societatea umană. Experiența socială este izvorul culturii materiale și spirituale. (Jinga L, Istrate E., Țopa L., Lerner I.Î., Matiușchin A.M., Tihomirov C.C., Ștaerman E.M.)

Includerea personalității în multiplicitatea de activități și raporturi sociale necesită să fie efectuată nu numai după un prototip, în mod standard, ci și în mod nestandard - creativ. Studiile sistematice asupra creativității au ca dată de început, acceptată de specialiști, anul 1950 (Welsh G.S., 1973, 231; Puccio G.J., 1989, 13). când J.P.Guilford, în calitate de președinte al Asociației Americane de Psihologie, elaborează declarația inaugurală intitulată „Creativity”, în care atrăgea atenția asupra neglijării acestui subiect de către psihologi și a sărăciei studiilor într-o arie fundamentală a comportamentului uman cu atât de largi implicații economice și sociale (J.P.Guilford; 1950).

În deceniile 6,7 și 8 ale secolului XX se înregistrează „o explozie” de studii și cercetări, articole și cărți despre creativitate, în 1963, S.A.Golan semnează marea diversitate a motivelor, intereselor, atitudinilor și abordărilor caracteristice cercetărilor în domeniul creativității. Pentru o rapidă orientare în domeniu, el propune clasificarea lor în patru categorii de bază: *studii cu privire la produs, proces, măsurare și personalitate creatoare*.

Pe aceeași dimensiune teoretică, în 1970, Mărie Dellas și Eugen L.Baier sugerează clasificarea literaturii despre creativitate tot în patru orientări largi care au ca subiect: *produsul, personalitatea creatoare, procesul, factorii de mediu care inițiază și dezvoltă creativitatea*.

Aceste clasificări sunt aprofundate de G.Welsh, care, alături de factorii facilitatori ai creativității, conturează și importanța locului (mediului) în stimularea și manifestarea creativității. De altfel, rolul mediului în manifestarea creativității, numit de cercetători americani „Press”, nu se reduce la factorii externi, ci se referă și la cei interni, care facilitează sau inhibă creativitatea. Acest aspect antrenează valențele biopsihosocio-culturale ale mediului în care individul își angajează și creează propriul parcurs existențial.

Creativitatea este considerată a fi un concept deosebit de dificil de explicat, chiar dacă nu este mai dificil decât alte concepte pe care le acceptăm mai ușor, cum ar fi iubirea, învățarea sau educația. (Holioway, 1978). Holioway califică asemenea concepte ca *indistincte*, deoarece nu toate trăsăturile distinctive ale acestora sunt evidențiate în fiecare clipă, în cazul creativității, e posibilă focalizarea, asupra lucrării sau ideii create, fie asupra procesului creativ sau a mediului în care are loc creația, sau asupra mai multor aspecte, care este foarte vădit în exemplele ce urmează.

Procesul: Activitatea creativă pare să fie pur și simplu o activitate de rezolvare a problemelor de tip special, caracterizate prin noutatea lor. /*Newell, Show and Simon*/

Lucrarea: Creativitatea este accidentul unei compoziții și noi, și valoroase. /*Henry A. Murray*/

Persoana: - Creativitatea este dispoziția de a face și de a recunoaște inovațiile valoroase. /*H.D.Lass\velU*

Creativitatea e aptitudinea de a vedea (sau de a conștientiza) și de a reacționa. /*Erich Fromm*/

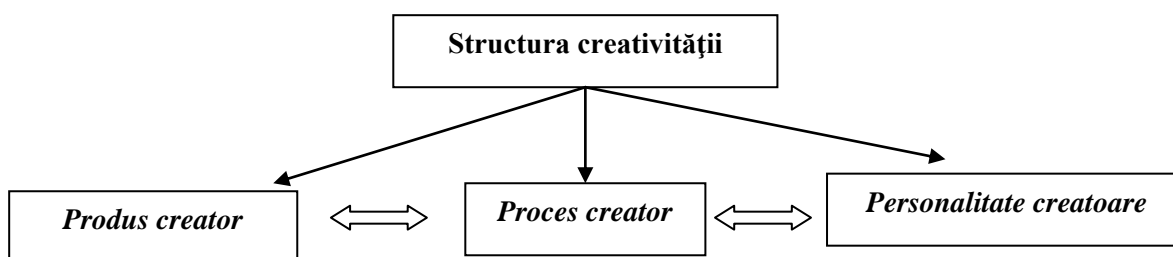
Mediul: Relațiile dintre cultură și creativitate sunt de o asemenea natură, încât un produs creativ nu este considerat drept o invenție reală atâta timp cât nu este acceptat de către societate. Produsul creativ trebuie să opereze în cadrul culturii; el trebuie să funcționeze; dacă nu funcționează, e un eșec în invenție. /*Morton I.Teicher*/ (Sursa: *Fabun*, 1968, pp.3, 4, 26)

Oricare dintre aceste patru Categori: *persoana, lucrarea, procesul sau mediul* nu pot fi privite independente decât artificial.

Pluralitatea perspectivelor în cercetarea creativității a condus la elaborarea unei diversități de definiții ce conturează creativitatea ca: „*un proces din care rezultă un lucru nou, acceptat ca util, bun de ceva sau satisfăcător, de către un grup semnificativ de oameni într-o perioadă oarecare de timp*”. (Stein M., 1984) sau ca „*o funcție inventivă a imaginației creatoare*” (Pieron H.,1968).

Anca Munteanu (1994) concepe *creativitatea* ca pe un proces prin care se socializează într-o sinergie de factori (biologici, psihologici, sociali) întreaga personalitate a individului și care are drept rezultat o idee sau un produs nou, original, validat social.

În afară de faptul că creativitatea este o capacitate de prim ordin și o aptitudine (dispoziție) a personalității, a intelectului, este în același timp, cum am evidențiat și mai sus, un produs și un proces. Iar structura creativității exprimă interdependența existentă între produsul creator - procesul creator, personalitate creatoare:



Unii specialiști explică progresul creației prin nivelul gândirii logice, alții relevă influența unor factori de personalitate (motivații, aptitudini), iar a treia categorie diminuează sau chiar neagă importanța înțelegerii, atribuind rolul hotărâtor imaginației. (Wertheimer).

Factorii determinanți ai creativității. Mileniul III impune o creativitate intensă din partea societății, implicând o serie de restructurări teoretice și metodologice în cadrul familiei și al școlii. Educarea creativității constituie una dintre direcțiile acestui proces. Ea presupune nu doar elaborarea metodelor (individuale și de grup), ci analiza factorilor instituționali care pot fi atât stimulenți, cât și blocaje ale creativității.

Majoritatea studiilor psihologice indică că creativitatea reprezintă interacțiunea tuturor funcțiilor psihice ale personalității (intelectuale, afective, volitive, atitudinale etc.), conștiente și inconștiente, native și dobândite, de ordin biologic, psihofiziologic și social implicate în generarea noului și originalului, adică materializarea în idei, soluții și metode ce îmbogățesc patrimoniul istoriei, artei, tehnicii, științei.

Factorii creativității sunt asemenea celor ai învățării eficiente. De studierea acestor factori s-au ocupat G.W.Allport - SUA, Caterina Cox ș.a. Pe lângă coeficientul de inteligență, un rol important în creativitate îl dețin următorii factori: *ereditatea, capacitățile intelectuale, aptitudinile, caracterul, mediul socio-cultural, efortul susținut de pregătire și investigații etc* De problema evaluării creativității s-au ocupat mai mulți cercetători: Frayer (1989), Besemer și Treffinger (1981), Jackson și Messick (1965), Guilford (1997), Parnes (1992), Ana Stoica, Vitalie Belous, Adams (1974), Arthur Van Gundy (1987), Bruner, Gordon, Kneller, Amabile.

Evaluarea creativității este abordată de către acești cercetători în mod diferit. Profesorii bărbați și profesoarele diferă semnificativ după felul cum abordează evaluarea creativității. Profesoarele acordă mai multă importanță factorilor personaliști. De exemplu: ele caută să vadă dacă lucrările, schițele, ideile, întrebările elevilor reflectă profunzimea sentimentelor sau a gândurilor. Profesorii-bărbați, însă, acordă mai multă importanță eleganței.

Activitățile de limbă română în clasele primare permit o gamă largă de opțiuni pentru organizarea și desfășurarea unor multiple forme de lucru și activități creatoare, metode, procedee menite atât să dezvolte aptitudinile, cât și să stimuleze creativitatea, în acest sens nu este vorba de metode speciale, utilizate în acest scop, ci mai degrabă de folosirea celor cunoscute, dar o manieră care să antreneze elevii în activitatea de învățare, în însuși procesul descoperirii noilor cunoștințe, precum și al aplicării lor creatoare în practică. De altfel, stabilirea domeniilor de aplicare în practică a cunoștințelor dobândite prin efort propriu constituie un mijloc eficient de stimulare a creativității.

Pentru antrenarea spiritului creativ, a gândirii divergente, flexibilității și originalității gândirii este necesar de a se utiliza în procesul de predare - învățare-evaluare diferite exerciții lexice, stilistice, sintactice cu caracter creator, cât și diferite forme de organizare a acestora.

Mai jos propun câteva modele care, utilizate la activități ar putea servi drept cadru propice dezvoltării creativității.

Creație fără cuvânt nu există! Să pornim, deci, de la cuvinte. Având în fața ochilor un cuvânt, încercăm să înțelegem profunzimea lui. Drept exemplu:

Sarcina 1. Schimbarea topicii cuvântului în propoziție în dependență de scopul comunicării este o sarcină captivantă pentru elevi.

- Naiul cântă duios . / Duios cântă naiul.

- Cocostârcii vin *de departe*. / *De departe* vin cocostârcii!

„**Biografia**” cuvântului **pădure** 1. Explicația DEX: *Pădure* - 1) o întindere mare de teren acoperită de copaci; 2) totalitatea, ansamblul arborilor (crescuți spontan) în care predomină una sau mai multe specii.

2. Cuvintele derivate de la cuvântul „pădure”:

pădurar, pădurice, pădureț, împădurit, pădurean, împăduri.

3. Explicații pentru fiecare cuvânt:

pădura - persoana care are în grija sa pădurea; *pădurice* - o întindere mică acoperită cu arbori; *pădureț* - produs de un arbore pădureț, care are un gust acru; *împădurit* - teren plantat cu arbori pentru a forma o pădure; *pădurean* - persoană care trăiește într-o zonă de pădure sau este originar de acolo; *împăduri* - a planta arbori pe un teren pentru a forma o pădure.

4. Sinonime: *pădure* - codru, braniște, sihlă, hugeag.

5. Poezii în care codrul este cântat: Mihai Eminescu, „Ce te legeni...”, „Povestea codrului”, „La mijloc de codru des”

6. Expresii. *Pădure: a căra lemne în pădure* - a face un lucru de prisos; *nu e pădure fără uscături* - în orice mulțime există și elemente negative; *parcă ar fi crescut în pădure* - despre omul lipsit de educație, necioplit, necivilizat.

Pădurețe: a alege ca în mere pădurețe - a nu prea avea de unde alege ceva de care ai nevoie; *a mânca și mere pădurețe* - a accepta să facă orice.

Scrisoare desenată. Anișoara se gândi să trimită prietenei sale o scrisoare. Dar necaz mare - nu poate scrie. Stai! se gândi. Pot bine desena! Și iată ce apărură pe hârtie (Soare, Scoici, Castel din nisip, Papagal).

Sarcină : Care crezi a fost mesajul scrisorii, după desenele înșirate.

Jocul este o formă activă de învățare, care integrează activitatea intelectuală, fizică și spirituală. Iar integrarea acestora stimulează procesul creativ al copilului.

Jocul didactic reprezintă o filieră aparte în compartimentul strategiilor interactive moderne, combinând dinamismul și valența ameliorativă înaltă cu realizarea unor obiective concrete.

În continuare voi nominaliza doar câteva denumiri a unor jocuri de creativitate aplicabile la lecții.

Găsește rima. Obiective: Dezvoltarea creativității elevilor, exersarea în versificare, identificarea verbului, utilizarea acestuia.

Dotare: Fișe pentru fiecare elev,

Desfășurare. Fiecare elev primește câte o fișă pe care este scris un cuvânt căruia trebuie să-i găsească rime potrivite. De exemplu:

an - Dan, căpitan, vulcan, băietan, momentan...

lâniță - mioriță, lintiță, copilită, morăriță, leliță...

ață - față, rață, fortăreață, verdeață, roșeață...

O altă variantă cu un grad de complexitate sporit este alcătuirea a îmbinărilor- rima.

Iată câteva răspunsuri ale elevilor din cl.a III-a "A". (Condiție: a) cine primul va găsi rima potrivită; b) prezența verbului)

- cântă frumos - *merge pe jos, strigă faimos, arată mofturos...*
- urcă sus - *mănâncă harbuz, citește-n troleibuz...*

O altă variantă originală la tema „Haz” este întocmirea *dicționarelor hazlii*. De exemplu: salcie, fotbal, dansuri, pix, cașcaval, televizor, pleșuvie, suc, cocoș, melc.

Concluzie. Problema creativității fiind elucidată, clarificată, am ajuns la concluzia că elevilor nu li se cer produse absolut originale, ca să contribuie la progresul vieții sociale, ci procesul educațional trebuie să orienteze activitatea elevilor în direcția descompunerii ideilor, metodelor, soluțiilor prin efort propriu.

Găsirea răspunsurilor corecte, a soluțiilor interesante în rezolvarea problemelor dificile produce satisfacție, iar aceasta intensifică și dorința de a rezolva și descoperi soluții noi, mai interesante, mai neobișnuite.

Consider dezvoltarea creativității importantă, deoarece, în ultima instanță, elevul va trebui să gândească în mod independent, să se descurce cât mai original și creativ în soluționarea unor probleme cotidiene, sociale.

După mine, cine nu acceptă creativitatea, condițiile dezvoltării creativității, nu acceptă nici viitorul, nici condițiile acestuia!

BIBLIOGRAFIE

1. BARNĂ, A. Autoeducația. Problemele teoretice și metodologice. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1995, p. 173, CP: 190774.
2. BELOUS, V. Implicații psiho-pedagogice ale performanței creatoare. În: Traian, D. Stânculescu (coordonator), *Tratat de creatologie*. Iași: Editura performantice, 1988.
4. CĂLPĂLNEANU, L. *Inteligență și creativitate*. București: Ed. militară, 1978.
5. CARCEA, M. *Strategia creșterii potențialului creativ în formarea personalului tehnic de concepție*. Cluj-Napoca, 1997.
6. DRUMEA, P.; Volontir, N. Valorificări pedagogice, Supliment al revistei „Didactica Pro”, 2002, Chișinău. nr.4, 2002.
7. FRYER, M. *Predarea și învățarea creativă*. Editura Uniunii Scriitorilor, 1995.
3. MUNTEANU, A. *Instrucțiuni în creatologie*. Timișoara: Editura Augusta, 1948.
4. NICOLA, L. *Pedagogie*. București: Editura didactică și pedagogică R.A., 1994.
5. PLANCHARD, E. *Cercetarea în pedagogie*. București, 1992.
6. PLANCHARD, E. *Pedagogie școlară contemporană*. București, 1992.

CZU: 37.011.33:91

CURRICULUM LA DISCIPLINA GEOGRAFIE – CADRUL LEGAL DE FORMARE A COMPETENȚEI DE INVESTIGARE

*Doina Maria DUMITRAȘCU, prof. geografie, gr. didactic I,
Colegiul Tehnic „Gheorghe Cartianu”, Piatra-Neamț, România
drd., Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM*

Abstract: *This article is important for three research directions. It offers a diagnostical pentagonal analyse of The National Curriculum applied at Geography in Romania in order to point out the favorable and restrictive issues in the process of building and developing the inquiry competence. We compared The Geographical curriculum in the performant countries as U.K., Canada, Australia and concluded the position of the investigative competence, the main geographical concepts and the levels of investigative educational practice in the system of long term learning. The study propose an example to form geographical concepts developping investigative competence in a spiral curriculum concept based.*

Key words: *Applied Curriculum, Spiral Curriculum, investigative competence, geographical concepts, constructionism*

Pornind de la premisa că, curriculum-ul este principalul document reglator al învățării și cum al experiențelor formale și non formale al elevului pe tot parcursul școlarizării - currere (interpretarea experienței trăite, lat. - a alerga o cursă) [1], [12],,, am urmărit elementele de favorabilitate și de restictivitate pe care le oferă curriculum de geografie liceenilor din România în formarea și dezvoltarea competențelor lor pentru o societate metamodernă, globalizată, digitalizată, bazată pe inteligență colectivă (abilitatea de a gândi în soluții și de a face față provocărilor), pe o manieră autentică de a trăi realitatea cotidiană, pe o cultură participativă (participatory culture), prin procese interactive de co-creație.

Importanța istorico-pedagogică și axiologică a curriculum-lui este redată de definiția lui W. Pinar [10, p. 847]: “un concept foarte simbolic. El reprezintă ceea ce generațiile adulte aleg să transmită celor tinere. Înțeles astfel, curriculumul are un caracter istoric, politic, rasial, de gen, fenomenologic, autobiografic, estetic, teologic și internațional”. În acest context paradigmatic, competența investigațională deține un statut privilegiat în sistemul de competențe transversale care constituie baza învățării pe tot parcursul vieții.

Sfârșitul sec. XX - începutul sec. XXI este considerat de Negreț-Dobridor [9, p. 36-41] o etapă în care este necesară “reumanizarea educației pentru condițiile societății contemporane” respectiv o etapă hipermodernă - etapa antropologică a curriculumului. (W. Pinar 1995),

Deschizând o perspectivă fundamentală în organizarea și dezvoltarea educației, Curriculum-ul formal cu valoare de Curriculum Național, realizat de Ministerul Educației și stipulat în legea educației articolele - 4, 13, 68,70, referitoare la garantarea dreptului de învățare pe tot parcursul vieții, dezvoltarea și evaluarea competențelor [15], este analizat în acest studiu după modelul pentagonal vizând componentele esențiale ale curriculum-ului și relațiile dintre ele: finalitățile, conținuturi, timpul de instruire, strategiile de instruire, strategiile de evaluare [11, p.83].

Proiectarea procesuală a curriculum-ului școlar, în România, la disciplina Geografie se

realizează după paradigma curriculum-ului bazat pe competențe (elaborată de K.P. Torshen), căruia îi sunt specifice, conform literaturii de specialitate pe care o sintetizează Kouwenhoven, W. (2010), următoarele caracteristici: centrarea învățării pe elev într-un scenariu paideutic constructivist, jalonarea învățării de către profesor, orientat spre competențele transversale, competențe profesionale și evaluarea lor formativă.

Analizând specificul Geografiei ca știință integrată (Știință a Pământului și Știință umanistă) și dimensiunile disciplinei stipulate în „Carta internațională a educației prin geografie”, cercetătorul Octavian Mîndruț, enumeră principalele finalități care au orientat construirea curriculum-ului la disciplina geografie:

- dimensiunea geoecologică - mediul înconjurător reprezintă una din principalele preocupări globale ale lumii contemporane iar geografia prin obiectul său de studiu determină o înțelegere complexă a problematicii impactului antropocentric asupra mediului oferind în același timp soluții eficiente de soluționare;
- dimensiunea globală a Geografiei oferă racordarea la realitatea în continuă transformare a societății umane;
- dimensiunea economică trebuie analizată din perspectiva dezvoltării durabile;
- dimensiunea interdisciplinarității ca o sinteză a cunoașterii și practicii umane;
- dimensiunea culturală;
- dimensiunea internațională, europeană și regională și națională.

Programa școlară la disciplina geografie, documentul curricular reglator care conține într-o organizare coerentă oferta educațională în concordanță cu statutul deținut în planul-cadru de învățământ, un parcurs școlar determinat pe cicluri de învățământ și care detaliază elementele obligatorii de parcurs, devine ghidul fundamental al activității procesului de predare-învățare-evaluare.

Studiind documentele școlare curriculare aplicate la disciplina Geografie am constatat că competențele specifice sunt derivate din competențele generale și competențele cheie, transversale, cu grad mare de generalizare, grupate pe opt domenii.

Conținuturile organizate conform logicii interne a disciplinei și taxonomiei cognitive a lui Bloom sunt recomandate să fie grupate în unități de învățare pe baza unei tematici care ar trebui să determine comportamente în concordanță cu competențele specifice.

În instruirea geografică pe competențe recomandate de Comisia Europeană, formate prin intermediul mai multor discipline și nu doar prin studiul geografiei se impune selectarea acelor instrumente, metode, tehnici, procedee pentru formarea și dezvoltarea unui sistem viabil de cunoștințe, abilități practice și atitudini cognitive, afective și comportamentale asumate cu referire la problemele lumii contemporane.

Strategiile de instruire urmăresc formarea în timp a competențelor, pe ani de studiu, cicluri curriculare, într-un sistem cumulativ și continuu.

O serie de condiții care restricționează formarea competenței de investigare în ciclul primar și gimnazial și respectiv dezvoltarea sa în ciclul liceal inferior și superior:

✓ În contextul progresului din ultimul deceniu în domeniul teoriilor psihologice și pedagogice, abia în 2017, prin Ordinul Ministerului Educației Naționale [14] apare o nouă programă școlară pentru disciplinele geografice din ciclul gimnazial, programele în vigoare pentru ciclul liceal inferior (IX-X) rămânând cele aprobate în 2004, respectiv 2006 ciclul

superior (XI-XII) cu revizuire în 2007 pentru clasa a XII a. Postmodernitatea, privită drept un model cultural, promovează o nouă modalitate de înțelegere a raportului dintre cunoaștere și experiență, dintre teorie și practică la nivelul acțiunii umane. Acest lucru presupune reconstrucția permanentă a corelațiilor dintre acțiuni la nivelul proceselor educative și dezvoltarea lor individualizată în contexte și situații psihosociale variabile și diversificate

✓ Raportarea neexplicită a trei componente majore ale dimensiunii geografice a realității: dimensiunea „cartografică” a existenței cotidiene (care este totodată o dimensiune metodologică a educației permanente); interacțiunea natură – om; dimensiunea atitudinală de înțelegere a mediului de viață al omului și societății. Astfel, nici prin conținuturile programei școlare nu există câmp de investigare a realității societății aflată într-o dinamică galopantă iar formarea/dezvoltarea competenței de investigare este vitregită de contextul situațional semnificativ, cartografic, specific geografiei. Curriculumul nu trebuie de privit numai ca un sistem de experiențe de învățare planificate pentru elevi, ci și ca o teorie pedagogică abordată psihocentrist și sociocentrist, acordând rolul prioritar finalităților educaționale [15, p.12].

✓ Pendularea încadrării Geografiei între aria curriculară Om și societate și Științe are repercursiuni nefaste asupra oportunităților reale ale disciplinei de a contribui la dezvoltarea competențelor transversale comune disciplinelor domeniului științelor și tehnic-informațional.

Programa școlară pentru disciplina Științe ale naturii clasele a III-a – a IV-a prevede competența generală - Investigarea mediului înconjurător folosind instrumente și procedee specifice, programele vechi de gimnaziu nu conțineau această competență iar în programa actuală introdusă eșalonat (clasa a V-a anul școlar 2017-2018, clasa a VI-a anul școlar 2018-2019, clasa a VII-a anul școlar 2019-2020, clasa a VIII-a, anul școlar 2020-2021) una dintre cele patru competențe generale este - Elaborarea unui demers investigativ din perspectiva educației permanente și pentru viața cotidiană. Competențele specifice sunt formulate astfel [18]: *utilizarea metodelor simple de investigare; construirea unui demers investigativ dirijat; utilizarea unor metode de investigare.*

Se poate observa detașat că, competența de investigare nu a reprezentat o finalitate educațională exprimată explicit în programa școlară, iar actuala generație de liceeni din România a avut la disciplina geografie un parcurs curricular vitregit de această competență, similar cu teoria formelor fără fond. În acest context, se ridică întrebarea dacă competența de investigare există, dacă este formată deja la elevii clasei a IX, fie ea formată în demersurile transdisciplinare, pentru a o putea dezvolta în ciclul liceal.

Lipsa unor indicații concrete privind strategia instruirii în noul curriculum de gimnaziu, constituie o provocare pentru cadrele didactice. Dulamă E. M, și Negreț – Dobridor identifică ca problemă principală actuală în învățământul preuniversitar „ aplicarea programelor școlare, pe baza lecturii și a înțelegerii lor, în structuri de învățare care să ducă la formarea competențelor asumate [9].

În tabelul 1, am realizat un studiu comparative al statutului competenței de investigare în curriculum de geografie din Canada, Australia și Marea Britanie. În toate documentele cercetare se poate observa un statut central al competenței de investigare argumentat de scopuri bine definite orientate spre rezolvarea de probleme din viața socială prin intermediul gândirii geografice, gândirii critice, creativitate, pentru o cetățenie activă. Sunt precizate conceptele geografice care se formează prin intermediul disciplinelor geografice dar și a altor discipline

conexe. Nivelurile de realizare a investigației geografice nu este descris în documentul britanic dar este foarte detaliat, etapizat în curriculum Australian. Investigarea geografică începe cu punerea sub semnul întrebării a temei și în final rămâne o „opera aperta” asupra căreia se poate reflecta în continuare și se poate reveni pentru a reitera investigația.

Tabloul 1. Competența de investigație la geografie. Analiză curriculară comparativă.

Coordonate curriculare	Canada [19]	Marea Britanie [17]	Australia [20]
Scop	Dezvoltarea abilității de a folosi conceptual de gândire disciplinară în investigație Dezvoltarea abilității de a alege și aplica criterii corecte în evaluarea informațiilor și emiterea judecăților de valoare Dezvoltarea abilităților și atitudinilor specific disciplinei și care pot fi transferate altor domenii din viața reală Construirea relațiilor colaborative	Cunoștințe contextuale înțelegerea proceselor geografice fizice și sociale gândire geografică	Gândire geografică Cetățenie activă Competență Gândire critică Creativitate
Concepte geografice	Investigația geografică și dezvoltarea abilităților Interacțiuni în cadrul mediului Managerierea resurselor canadiene și a industriei Evoluția populației canadiene Comunități viabile	Cunoștințe despre localizare Cunoștințe despre locuri Geografia fizică și umană Abilități geografice și situații	Localizare Spațiu Mediul geografic Interconexiuni Sustenabilitate Scară Schimbare Evoluție
Nivelurile/ etapele investigației	Formularea întrebărilor explorative, reflexive asupra proceselor și fenomenelor geografice Colectare și colectare de date Interpretare și analiză comunicare	Nu există precizări	Observare Chestionare Planificare Colectare Evaluare, Reprezentare Analiză, Concluzionare Comunicare Reflectare și reacție la investigație

În Tabelul 2, am conceput un model pedagogic de dezvoltare a competenței de investigare. Temeiul științific al exemplului de dezvoltare curriculară a competenței de investigare în procesul de formare a conceptului de spațiu la disciplina Geografie fizică, clasa a IX a, face referiri la:

✓ Teoria cognitivă a curriculum-ului în spirală a lui Jerome Bruner (1960) care considera că orice topică, concept, poate fi comprehensiv la orice vârstă dacă materialul este structurat și prezentat conform.

✓ Paradigma învățării constructiviste și construcționiste prin care elevii prin participare conștientă, asumată, la propriu proces de învățare își utilizează cunoașterea ca rezultat al investigației geografice a relațiilor componentelor mediului înconjurător în construirea unui model propriu de percepere, înțelegere și rezolvare a problemelor din viața reală.

✓ Modelele geografice curriculare din țări care au validat cu succes, într-o practică pedagogică îndelungată, reformele educaționale al căror obiectiv principal este formarea la elevi a cetățeniei active.

✓ Clasificări distinctive ale conceptelor geografice. Geograful Octavian Mîndruț identifică conceptele geografice: localizare, spațiu, regiune, mediu înconjurător, peisaj, teritoriu, zonalitate, interacțiune ca fiind invariabile de domeniul de abordare a tematicii iar V.Frumos [5, p. 144 – 149] printre modalitățile de organizare a conținuturilor precizează: „ organizarea logică, organizarea liniară, organizarea genetică, organizarea concentrică și spiralată, organizarea după puterea explicativă a cunoștințelor, organizarea ramificată, organizarea interdisciplinară, organizarea modulară și organizarea integrată a conținuturilor.

Format sau construit în spirală, conceptual de spațiu este reluat în diferite etape ale dezvoltării psihopedagogice a elevului de-a lungul ciclurilor școlare, de-a lungul curriculum-ului transversal compus din discipline geografice diferite care studiază latura fizică, economică și antropică a mediului înconjurător, atingându-se astfel diferite niveluri de dezvoltare a competenței de investigare. Complexitatea nivelului de înțelegere a conceptului (logica științifică intrinsecă, progresia logică) crește odată cu utilizare în situații semnificative noi de învățare a sistemului anterior integrat de competențe, compus din cunoștințe, priceperi, abilități și atitudini. Structurarea conținuturilor actualelor programe de geografie pentru clasa a IX a, Geografie Fizică („Pământul - planeta oamenilor”) sub forma unităților de învățare, permite aplicarea algoritmului de dezvoltare a competenței de investigare în demersul științific de formare a conceptelor geografice.

Curriculum tradițional bazat pe competențe, structurat în conformitate cu competențele cheie europene, cu competențele generale și specifice Geografiei este asociat de obicei cu performanța școlară probată în concursurile școlare și în examenele naționale unde sunt de cele mai multe ori evaluate conținuturile și nu competențele.

Considerăm că, un curriculum eficient pentru formarea și dezvoltarea competențelor ca finalități viabile - competențe profesionale, competențe de a învăța pe tot parcursul vieții necesită următoarele caracteristici:

- caracter deschis, racordat la realitățile socio-economice[2], [3] (axioma realizării - dezvoltării instruirii în context deschis);
- input de competențe și nu de conținuturi care se adaptează la structura competențelor specifice;

*Tabloul 2. Model de dezvoltare a competenței de investigare pentru
construirea conceptului de spațiu geografic.*

Componentele competenței de investigare	Specificul competenței	Concepte geografice	Programa școlară Conținuturi		
Cunoștințe	Citirea hărților tematice	Geosistem deschis Sistemul Solar Orizontul local Geosfere Mediu de viață Ecosistem Landshaft Biom Mediul înconjurător Mediul antropoc Mediu antropizat Factori geocologici	Refieful terestru Atmosfera terestră Apele Terrei Viața și solurile pe Terra Mediul, peisajul și societatea omenească		
	Descrierea specificului spațiului geografic pe baza unui algoritm de caracterizare: geneză, alcătuire litologică, evoluție în timp și spațiu, interconexiuni între elemente, reducerea la scară a elementelor, proceselor și fenomenelor geografice				
Abilități	Reprezentare cartografică a specificului unui teritoriu; construire unor hărți tematice				
	Parcurgerea unui traseu ghidat de google maps,				
	Calcularea matematică a suprafeței și lungimii pe hartă				
Atitudini					
Cognitive	Apreciere critică a tematicii investigate doar pe bază de argumente descoperite prin cercetare Emiterea judecăților de valoare ca rezultat al investigației				
Afective	Manifestarea respectului pentru munca colegilor de echipă				
Comportamentale	Manifestarea curiozității pentru explorarea spațiului terestru și extraterestru Onestitate în raportarea procesului de investigare				

- respectarea principiului de continuitate/dezvoltare a competenței de-a lungul curriculum-ului transversal;

- existența unei fundamentări teoretice și metodologice solide, depline, privind conceptual de competență care exclude interpretări subiective;
- susținerea metodologică sub forma instrumentelor concrete de intervenție pedagogică pentru formarea și dezvoltarea competențelor;
- recomandarea unui referențial de situații de învățare semnificative pentru dezvoltarea competențelor specifice disciplinei geografie.

BIBLIOGRAFIE

1. CREȚU, C. Teoria curriculumului și conținuturile educației. Iași: Editura Univ. AL. I. Cuza, 2000, p. 30.
2. CRISTEA, S. Dicționar de termeni pedagogici. București: Editura. Didactică și Pedagogică, 1998, p. 452. ISBN 973-30-5130-6
3. D’HAINAUT, L. Programe de învățământ și educație permanentă. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1981, apud Potolea p. 26. ISBN-13 978-0820426013
4. DULAMĂ, M. EL. Didactica axată pe competențe,, ediția a 2-a, Cluj-Napoca: Editura Presa Universitară Clujeană, 2012, p. 508. ISBN 978-973-595-330-0
5. FRUMOS, FL.-V. Didactica - fundamente si dezvoltari cognitive, Iasi: Editura Polirom, 2008. ISBN 978-973-46-1242-0
6. MÂNDRUȚ, O. et all. Competențele în învățarea geografiei. București: Editura Corint, 2010, p. 145.
7. MÂNDRUȚ, O.; CATANĂ, L.; MÂNDRUȚ, M. Instruirea centrată pe competențe, Arad: „Vasile Goldiș” University Press, 2012. ISBN 978-973-664-538-9
8. MÂNDRUȚ, O. Curriculum și didactică. Elemente inovative actuale „Vasile Goldiș” University Press Arad, 2013, px. 206. ISBN 978-973-664-538-9
9. NEGREȚ-DOBRIDOR, I. Teoria generală a curriculumului educațional. Iași: Polirom, 2008, p. 436. ISBN 978-973-46-0870-6
10. PINAR F. W., et al. Understanding Curriculum. An introduction to th estudy of historical and contemporary curriculum discourses. New York: Peter Lang, 2004, p. 1142. ISBN-10 0820426016
11. POTOLEA, D. Conceptualizarea curriculum-ului, în Păun Emil, Dan Potolea (coord), Pedagogie. Fundamentări teoretice și demersuri aplicative, Iași, Editura Polirom, 2002, p. 249.
12. SCHUBERT, W. H. Curriculum: Perspective, paradigm, and Possibility. New York: Macmillan, 1986, p. 851. ISBN 0024077607 9780024077608
13. Soare Emanuel, Evoluții ale paradigmei curriculumului în societatea postmodernă, Teză de doctor în pedagogie, Chișinău 2010, p 269, Cu titlu de manuscris C.Z.U: 37.013(043.2) (vizitat 10.09.2020).
14. Anexa nr. 2 la Ordinul Ministrului Educației Naționale nr.3393/28.02.2017 <https://www.edu.ro/ordinul-ministrului-educa%C8%9Biei-na%C8%9Bionale-nr-339328022017-privind-aprobarea-programelor-%C8%99colare-pentru> (vizitat 1.09.2020).

15. GUȚU, VL. et all. Cadrul de referință al Curriculumului Național, Chisinau, 2017, 373.014.5 C 12, ISBN 978-9975-3157-7-7, [https://mecc.gov.md/sites/default/files/cadrul de referinta final rom tipar.pdf](https://mecc.gov.md/sites/default/files/cadrul_de_referinta_final_rom_tipar.pdf) (vizitat 2.09.2020). (vizitat 13.09.2020).
16. Legea educației actualizată https://www.edu.ro/sites/default/files/legea-educatiei_actualizata%20august%202018.pdf (vizitat 13.09.2020).
17. *National curriculum in England: geography programmes of study* <https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-geography-programmes-of-study> (vizitat 13.09.2020).
18. Programa școlară pentru disciplina geografie Clasele a V-a – a VIII, [file:///C:/Users/Lenovo/Downloads/45Geografie%20PROGRAMA%20DEFINITIVA%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Lenovo/Downloads/45Geografie%20PROGRAMA%20DEFINITIVA%20(1).pdf) (vizitat 10.09.2020).
19. The Ontario Curriculum grades 9 and 10, Canadian and World studies, 2018, <http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/secondary/canworld910curr2018.pdf> (vizitat 13.09.2020).
20. The Australian Curriculum <https://www.australiancurriculum.edu.au/f-10-curriculum/humanities-and-social-sciences/geography/> (vizitat 13.09.2020).

CZU: 37.034

FORMAREA IMAGINII DE SINE A ELEVILOR DIN CICLUL PRIMAR

*Elena-Roxana IRINA, profesor-metodist, grad didactic I
Casa Corpului Didactic Neamț, Județul Neamț,
România, doctorandă UPS „Ion Creangă”, RM*

Abstract. *Self-image is the way we perceive our own emotional, physical, social, cognitive and spiritual characteristics. The self-image, or how the individual is perceived, represents everything he thinks about himself, what place he assigns in relation to others. The child enters the social life, increasing the index of socialization and amplifying the chances of integration. Within the school micro group, personality traits are formed, such as: a sense of personal dignity, honor, honesty, justice and truth. The formation and development of self-image begins in the first years of life, continuing throughout life and being closely related to the knowledge of one's own person and values.*

Keywords: *self-image, child, self-esteem, trust, school.*

Imaginea de sine reprezintă modul în care percepem propriile caracteristici emoționale, fizice, sociale, cognitive și spirituale. Gradul de autostimă, respectiv autoacceptare și autoapreciere-pe care îl are un individ, este fundamental pentru încrederea în sine, altfel spus, imaginea de sine este capacitatea unui individ de a integra într-un tot informațiile, trăirile care se referă la persoana sa și de a identifica pe baza acestora locul său între ceilalți indivizi.

Totalitatea convingerilor pe care un individ le are despre el însuși-respectiv convingerile legate atât de aspectul fizic cât mai ales de caracteristici care țin de comportamentul, cognitiv, afectiv, social și moral, reprezintă imaginea de sine.

La vârsta școlară mică, se observă influența literaturii, a eroilor din cărțile copilăriei asupra copiilor, prin modelele de viață și de oameni pe care le conțin, deoarece acum “se constituie judecățile morale, se consolidează bazele concepției despre lume și viață, se lărgeste mult conduita civilizată, încep să se elaboreze convingerile morale fundamentate”. [9, p.240]

„Școala și ambianța școlară reprezintă pentru copil o nouă colectivitate care adesea îl umple de neliniște, schimbarea modului de viață, noul regim de activitate pricinuesc multe griji și necazuri micului școlar”. [3, p. 119]. Acum vor apărea procese adecvate de adaptare afectivă.

Conștiința de sine apare la vârsta de 1-3 ani, pentru ca între 3 și 7 ani să preia ceea ce spun despre el adulții din viața lui. La vârsta preșcolară, în contact cu realitatea înconjurătoare, copilul conștientizează caracteristicile corporale proprii, respectiv sinele corporal material, percepându-și statutul și rolul de apartenență la grup, respectiv sinele social, manifestând atitudini în activități, respectiv sinele spiritual.

Deosebit de important este că, începând cu vârsta de 7 ani, până pe la 10 ani, copilul își creează o imagine pozitivă despre sine, care va dura toată viața, bazată pe aprecierile făcute de părinți, învățătoare și colegii de clasă. Sistemul de interrelaționare cu ceilalți colegi, precum și climatul socio-afectiv, au un rol important în procesul integrării copilului în colectivul școlar. Se

formează demnitatea personală, simțul onoarei, al adevărului, al dreptății, al demnității personale, precum și onestitatea.

Abia mai târziu, de la 10 la 14 ani, copilul discerne corectitudinea aprecierilor celor din jur, identificându-se sau nu, cu ele. Copilul are atitudini de opoziție față de fapte reprobabile morale, înțelege diferențele dintre minciună, hoție, înșelătorie, lipsa de respect, și virtuțile care se opun acestora. Se modifică modul de manifestare al stărilor afective, devenind mai complexe și mai clare atitudinile morale. Școlarul mic este mai atent, este mai puțin tandru, încearcă să le facă pe plac părinților învățând bine. Se complică latura condiționat-condiționată a emoțiilor situative și se dezvoltă posibilitățile de a le regla voluntar [4, p.6], de a inhiba expresiile mimice, semnele exterioare ale emoțiilor, precizează Jakobson M. P.

Între 7-10 ani, expresiile emoționale devin dependente mai ales de succesele și de insuccesele vieții școlare și de impactul acestora în conștiința copilului și în atitudinea celorlalți față de el. Se dezvoltă capacitatea de simulare a bunei dispoziții, chiar în absența acesteia. În această perioadă se structurează elementele emoționale precum sentimentul umanismului, al patriotismului. Formate între 8-10 ani, sentimentele moral-politice vor deveni mai târziu convingeri, componente ale concepției despre lume și viață. Sunt foarte active și sentimentele și emoțiile intelectuale, dublate uneori de sentimente și emoții estetice trăite prin citirea unei poezii frumoase, nararea unei întâmplări deosebite, contemplarea „obiectelor” artistice-audierea muzicii, perceperea unor tablouri, recepționarea imaginilor din poezii și povestiri. Viața socială creează condiții pentru exprimarea discretă a vieții afective. Copilul începe să se autodisciplineze, să își stăpânească emoțiile. Frecvența manifestărilor emoționale scade, fără a fi diminuată dezvoltarea lor propriu-zisă. Emoționalitatea infantilă, poate suferi uneori întârzieri sau paradezvoltări, date de orgoliu, cruzime, grosolanie, comportarea răutăcioasă, lipsa de sensibilitate la suferințele altora. Dintre manifestările negative, se manifestă și invidia, echilibrul privind atitudinea față de sine și față de alții, falsele sentimente colectiviste (sufatul la lecții, pârâatul a toate nimicurile), impulsivitatea excesivă, neîncrederea în sine.

Relațiile interpersonale din cadrul colectivității școlare și sarcinile de învățare propriu-zise își pun amprenta asupra afectivității școlarul mic, dezvoltându-se emoțiile, sentimentele intelectuale, sentimentele morale și estetice. Sensibilitatea morală a copilului se dezvoltă în urma activităților comune, care determină contacte și relații intercolegiale. Influența cadrului didactic precum și contactul constant cu acesta determină dezvoltarea sentimentului de încredere, al stimei și atașamentului față de persoana care îl educă și îl instruește.

H. Wallon, J. Piaget, A. Gesell consideră că micul școlar se situează pe punctul trecerii de la o concepție despre lume și viață îmbibată de elemente animiste și naiv-realistă la o concepție realist-naturalistă, socializată. Copilul intră în viața socială, crescând indicele de socializare și amplificându-se șansele de integrare. În cadrul microgrupului școlar se formează trăsături ale personalității precum: simțul demnității personale, al onoarei, onestitatea, dreptatea și adevărul. Formarea și dezvoltarea imaginii de sine începe din primii ani de viață, continuând toată viața și fiind în strânsă legătură cu cunoașterea propriei persoane și valori.

Emil Verza precizează că “vârsta școlară mică este perioada ce se caracterizează prin rapide acumulări cantitative și calitative care nu se referă numai la domeniul faptelor de limbaj, ci la întreaga activitate psihică”. [11, p. 144] Intrat în școală, micul școlar își diversifică gama preocupărilor, devine mai organizat în acțiuni, are un regim de viață organizat, depune eforturi

mari pentru a face față exigențelor educative, ” învață lucruri noi și în general modul de a gândi, de a memora, de a observa, de a exprima ideile, este disciplinat și stimulat. Toate acestea constituie un moment important în dezvoltarea psihică a copilului, permițându-i să realizeze progrese în înțelegerea și cunoașterea lumii.” [11, p. 24], precizează Emil Verza în cartea *Conduita verbală a școlărilor mici*.

În lucrarea *Cunoașterea de sine și cunoașterea personalității*[5, p.4], V. Pavelcu precizează că formarea imaginii de sine nu este un proces exterior, ea pătrunzând organic, fiind direcția esențială a devenirii personalității însăși. Individul este atât subiect, realizând procesul de prelucrare și integrare a informației, cât și obiect, furnizând informații.

Există împrejurări și condiții numeroase care fac să evolueze la această vârstă aspirațiile și autoaprecierea, etalonul personal de considerație a propriilor capacități și ale altora. În perioada celei de a treia copilării încep să se pună bazele acestui important compartiment al reacțiilor afective, ca o componentă a afectivității socializate, morale.

Ursula Șchiopu, în *Psihologia copilului* spune că “dezvoltarea afectivității în perioada miciei școlarității se complică și datorită constituirii intense de scopuri în activitate, precum și datorită constituirii de a atinge anumite performanțe”[9, p. 240]. Sunt dezvoltate componentele voliționale ale personalității și alimentează terenul luptei de conștiință, al luptei motivelor diverselor acțiuni posibile.

De-a lungul timpului, mai mulți autori au dat imaginii de sine definiții, în funcție de perspectivele teoretice diferite adoptate de aceștia:

- Imaginea de sine este influențată încă din prima copilărie de părinți, mediul educațional, mediul social în care se dezvoltă, conflictul între generații, apartenența la diferite grupuri sociale cu care un individ intră în contact pe parcursul vieții sale;

- Imaginea de sine este rezultatul unui proces de autoevaluare, este “expresia concretizată a modului în care se vede o persoană oarecare sau se reprezintă pe sine; ca trăirea aspectului unificator de coeziune a personalității” [10];

- În lucrarea *Eul și personalitatea*, Mielu Zlate, prezintă imaginea de sine ca fiind “totalitatea reprezentărilor, ideilor, credințelor individului despre propria sa personalitate”[12, p.53]. Imaginea de sine sau percepția în raport cu sine, este dependentă de capacitățile de autocunoaștere ale individului, de exigențele în raport cu sine, putând fi o percepție corectă sau eronată (bazată pe supra sau subapreciere)[12, p. 26];

Sub raport evolutiv, imaginea de sine cunoaște o traiectorie specifică. În copilărie este mai pregnant dependent de ceea ce individual ar dori să fie și mai puțin de ceea ce este în realitate, pentru ca la vârstele mai înaintate ea să se construiască în funcție de ceea ce omul este sau a fost, de ceea ce el face sau a făcut.

- În *Dicționarul de psihologie*, autor Paul Popescu-Neveanu, [7, p.248], EUL este nucleul sistemului personalității, în alcătuirea căruia intră cunoștințele și imaginea despre sine, precum și atitudinile fie conștiente, fie inconștiente față de cele mai importante interese și valori. Eul înțeles ca ansamblu însușirilor personalității este alcătuit din următoarele ansambluri: eul fizic sau biologic ce are în vedere atitudinile corporale care se identifică cu schema corporală, eul spiritual alcătuit din totalitatea dispozițiilor psihice înnăscute sau dobândite, eul social ce are în vedere de relațiile sociale ale individului. Imaginea de sine, sau cum se percepe individul reprezintă tot ce crede el despre sine, ce loc își atribuie în raport cu ceilalți.

• Aurora Perju-Liiceanu definește imaginea de sine ca fiind un “integrator și organizator al vieții psihice a individului, cu rol major în alegerea valorilor și scopurilor”[6]

• Nicolae Bogatu, vorbește despre imaginea de sine ca fiind nucleul central al personalității, reper, constanta orientativă a ei, element definitoriu al statutului și rolului social.

• În 1991, R. Baron și D. Byrne arată că, în dorința lor de a face o bună impresie celorlalți, indivizii folosesc anumite gesturi, precum: conformismul, etalarea aptitudinilor și succeselor proprii, mimarea modestiei, manipularea scuzelor, asocierea în fapt sau relatări cu persoane de prestigiu. În percepția socială, există o serie de factori facilitatori și discordanți precum: cristalizarea, prezumția de nevinovăție, efectul de halo, efectul indulgenței.

• *Imaginea socială de sine* reprezintă opiniile grupului receptate de individ. În funcție de stadiul de dezvoltare a individului, imagine are care o promovează grupul despre individ reprezintă o componentă de bază a conștiinței de sine. În școală, clasa oferă spațiu social de comparație în activități comune, copiii fiind aduși la o scară unitară de evaluare prin sistemul de notare, astfel că autoaprecierea copilului devine mai modestă, după cum precizează Ioan Radu, în 1977, în lucrarea *Psihologie socială-lecții*. [8]. *Imaginea proprie de sine* reprezintă modul în care se vede subiectul însuși.

• *Stima de sine* reprezintă atitudinea față de sine, evaluarea în termeni axiologici a caracteristicilor pe care individual crede că le deține. Alin Gavreliuc [2, p. 318] spune că stima de sine este privită ca autoevaluarea pe care fiecare subiect o realizează prin articularea atitudinilor despre sine pe o scară de la pozitiv la negativ. Stima de sine, rezultat al unei autoevaluări, cu rol important în stabilirea identității personale, se referă la evaluările generale pozitive și negative ale propriei persoane.

• În 2001, în lucrarea *Consiliere educațională*, Adriana Băban precizează că „Stima de sine se referă la modul în care ne evaluăm pe noi înșine, cât de buni ne considerăm în comparație cu propriile expectanțe sau cu alții. Stima de sine este dimensiunea evaluativă și afectivă a imaginii de sine.” [1, p.72]. *Încrederea în sine* depinde de capacitatea personală de a face anumite lucruri.

“Atât timp cât școala se va raporta apreciativ doar la elevii performanți, pentru majoritatea elevilor ea rămâne doar o instituție care “amenință imaginea de sine a elevilor și starea de bine. (...) Conform psihologiei umaniste dezvoltată de Carl Rogers și Abraham Maslow, fiecare persoană este valoroasă în sine. Prin natura sa, are capacitatea de a –și alege propriul destin, de a-și valida calitățile și caracteristicile pozitive în măsura în care mediul creează condițiile de actualizare a sinelui. Acceptarea necondiționată-indiferent de performanțe și gândirea pozitivă-convingerea că fiecare persoană are ceva bun-sunt atitudini care favorizează dezvoltarea personală” [1, p. 65]

BIBLIOGRAFIE

1. BĂBAN, A. Consiliere educațională. Cluj-Napoca: Editura Ardealul, 2001. 72 p. ISBN 973-0-02400-6
2. GAVRELIUC, A. O călătorie alături de celălalt. Timișoara: Editura de Vest, Timișoara, 2002. 318 p. ISBN 973-85553-9-6
3. GOLU, P.; ZLATE M.; VERZA, E. Psihologia copilului (învățare-dezvoltare). București: Editura didactică și pedagogică, 1994. 123 p. ISBN 973-30-3891-1

4. JAKOBSON, M. P. Psihologhiceskie problemî vospitanii ciuvsty. În: Sovetskaia pedagoghika, 1955, nr. 6.
5. PAVELCU, V. Cunoașterea de sine și cunoașterea personalității. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1982. 4 p.
6. PERJU-LIICEANU, A. Cunoașterea de sine și comportamentul autoevaluativ, Revista de psihologie, 1981, nr. 1.
7. POPESCU-NEVEANU, P. Dicționar de psihologie, Editura Albatros, București, 1978, p. 248.
8. RADU, I. Psihologie socială-lecții, Cluj-Napoca, 1977.
9. ȘCHIOPU, U. Psihologia copilului. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1967, p. 240.
10. ȘCHIOPU, U. Dicționar enciclopedic de psihologie. București: Editura Babel, 1997. ISBN 973-48-1027-8
11. VERZA, E. Conduita verbală a școlărilor mici. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1973. 144 p.
12. ZLATE, M. Eul și personalitatea. București: Editura Trei, 2004, 53 p. ISBN 973-8291-30-5

CZU: 37.015.3:373.6

IMPLICAȚII ALE ADAPTĂRII ȘCOLARE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PREUNIVERSITAR

Iulia BUCATARU,
prof. dr. Limba și literatura română
Colegiul Tehnic de Căi Ferate Unirea
Pașcani, Iași, România

Summary. This work intends to approach the process of school adaptation of children. The separation from their families or from their former class members might be seen by the students as so harmful that makes them adapt hardly to the educational process. As consequences of difficult adaptation, we can find scholar failure, bullying and even school dropout.

Keywords: school adaptation, educational climate, scholar failure, school dropout, bullying.

Delimitări conceptuale. Adaptarea presupune o transformare, un proces de schimbare pentru a determina persoana sau lucrul să se acomodeze într-o anumită situație, să se deprindă, să se obișnuiască cu un anumit lucru. În acest context, prin extensie, adaptarea școlară presupune transformarea copiilor pentru a îi determina să devină apti pentru mediul școlar, pentru a putea face fața sarcinilor și responsabilităților din mediul școlar, pentru a reuși să comunice, să socializeze, să se integreze și să evolueze spre tânărul și adultul armonios dezvoltat și responsabil.

Adaptarea școlară este o realitate cu care se confruntă deopotrivă elevii, părinții și cadrele didactice la orice nivel de studiu. O nouă etapă în viața elevului presupune integrarea într-un nou colectiv, acceptarea unor profesori noi, respectarea unor cerințe impuse de fiecare unitate de învățământ în parte. Practic, orice schimbare în viața copilului atrage după sine stresul, care poate genera, mai multe implicații adesea cu un impact major asupra evoluției și dezvoltării individului. Elevii și părinții, pe de o parte, profesorii, pe de altă parte, toți sunt influențați de adaptarea defectuoasă a elevilor la mediul educațional. Mai întâi elevii, care nu se pot implica activ în activitățile propuse, apoi părinții care își doresc pentru copiii lor un mediu educațional sigur, și, nu în cele din urmă, cadrele didactice care trebuie să îi implice pe elevi în activitățile educaționale.

Considerații despre adaptarea școlară. Adaptarea la mediul preșcolar depinde atât de personalitatea copilului, de rolul său în familie, de modul în care familia îl pregătește pentru separarea de familie, cât și de ceea ce îl așteaptă pe copil la grădiniță, de climatul socio-afectiv existent sau care urmează să se realizeze. Un copil atașat de familie, care nu a socializat cu alți copii, care a fost în permanență alături de familie, va percepe mersul la grădiniță ca o separare inacceptabilă, ca o ruptură iremediabilă. Se vor adapta cu ușurință copiii care sunt extrovertiți, care își fac cu ușurință prieteni noi, care sunt implicați cu ușurință în activitățile de grup. Desigur

un rol deosebit îl are educatoarea, care trebuie să găsească toate pârghiile pentru a-l determina pe copil să se adapteze la grup și la procesul educațional.

Odată cu mediul școlar, un nou nivel de învățământ atrage după sine alte provocări pe care copilul le va resimți de această dată din multiple perspective. Mai întâi, interacțiunea cu învățătorul sau cu profesori și colegi noi condiționează integrarea eficientă a elevilor în grupul socio-educațional. Apoi, spațiul în care elevul își petrece câteva ore pe zi nu mai este cel cu care era obișnuit, cel al grădiniței care era mai prietenos, asemănător cu camera de acasă. Cel mai important, sarcinile pe care elevul le are de îndeplinit devin mai dificile și îi sunt atribuite mai multe responsabilități. Toți acești factori, cumulați, duc la dificultatea integrării copilului în grupul școlar. Cu cât crește vârsta școlară, cu atât adaptarea școlară se face mai ușor. Deși unele dificultăți apar chiar și la liceu ca urmare a personalității diferite a cadrelor didactice, fiecare cadru didactic având personalitatea lui, cerințele lui, metodele lui.

Factorii care contribuie la o adaptare eficientă a copiilor la mediul educațional pot fi catalogați drept subiectivi, care țin de personalitatea copilului, de starea de sănătate, de profilul psihologic, sau obiectivi care au în vedere mediul ambiant, grupul de elevi, cadrul didactic [3, pag. 8]. Pentru ca un elev să se integreze în grupul din care va face parte și să răspundă sarcinilor și responsabilităților care i se impun, cu alte cuvinte să se adapteze, trebuie identificate condiții propice, luându-se în considerare că factorii obiectivi sunt determinabili, în timp ce factorii subiectivi funcționează ca un *datum*. Un rol important îl are cadrul didactic care trebuie să fie mediator, să intermedieze între un elev și ceilalți elevi, să găsească puncte de legătură între aceștia și punți de comunicare prin care microgrupul social să devină unul încheșat, să funcționeze ca un întreg.

Literatura de specialitate face legătura și între adaptare și inteligență, deoarece aceasta din urmă constă în capacitatea de a cunoaște și înțelege în mod corespunzător, de a anticipa evenimentele și de a evalua consecințele acestora. O dovadă în plus pentru a afirma relația dintre adaptare și inteligență derivă chiar din clasificarea acestora din urmă drept capacitatea de adaptare la situații problematice noi. Așadar, un elev cu un coeficient mai mare de inteligență, se va adapta mai ușor, pentru că va găsi mai repede o cale de a depăși obstacolele pe care le întâlnește.

Consecințe ale adaptării școlare improprie. Uneori, cazurile în care adaptarea școlară nu se realizează generează situații nedorite cum ar fi insuccesul școlar, bullyingul sau chiar abandonul școlar. Fiecare dintre acestea au consecințe negative asupra dezvoltării copilului și poate conduce uneori la excludere socială sau la alte comportamente neadecvate. Voi analiza pe rând conceptele de mai sus, având în vedere modul în care fiecare dintre acestea poate fi determinat de adaptarea școlară.

Insuccesul școlar este, de regulă, constatat atunci când se instalează, știut fiind că este mai ușor de prevenit decât de combătut. Acest concept este în strânsă legătură cu cel de oboseală, care poate fi obiectivă și subiectivă (plictiseala) [2, p. 169]. Există multe situații în care elevul nu poate ține pasul cu colegii de clasă, rămâne adesea în urmă, nu știe să îndeplinească sarcinile de lucru ceea ce îl determină să se simtă exclus din grup. Situații repetate de acest tip pot conduce la apariția sentimentului de delăsare și de epuizare care contribuie la apariția insuccesului școlar. O altă cauză a insuccesului școlar este programul școlar nepotrivit. Fie că este supraaglomerat, fie că elevul trebuie să plece spre școală la o oră nepotrivită, fie că învață după amiază, elevul

resimte aceste condiții ca fiind în defavoarea sa și acționează în consecință. Altă cauză a insuccesului școlar este lipsa de motivare. Aceasta poate fi a elevului care nu găsește un motiv pentru care să învețe sau o finalitate spre care să tindă (să promoveze examenul de absolvire, să urmeze o facultate, să obțină un job bine plătit) sau a întregii clase. Motivația este definită de Andrei Cosmovici în *Psihologie generală ca ansamblul motivelor, mai bine zis structurarea tuturor motivelor* [1, p.198], motivul reprezentând *acel fenomen psihic ce are un rol esențial în declanșarea, orientarea și modificarea conduitei* [ibidem]. Motivația unui elev derivă din motivația întregului grup de elevi, prin urmare este ideal ca o clasă de elevi să funcționeze ca un tot unitar. Astfel, cadrul didactic – diriginte, învățător, educator – are rolul de a ajuta fiecare copil să se adapteze și să se integreze în grupul de elevi, pentru că motivația intrinsecă derivă din motivația întregului grup. O dată cu dorința elevului de a cunoaște, de a dobândi aptitudini, se dezvoltă și dorința de a-l depăși pe colegul de clasă pentru că elevii sunt membri ai unui grup cu scopuri comune. dar și în competiție unul cu celălalt.

Un elev cu probleme de adaptare școlară poate de asemenea să fie supus bullyingului, fenomen îngrijorător și cu efecte pe termen lung atunci când își face apariția în colectivul de elevi. Bullyingul este definit ca fiind *un comportament ostil/ de excludere și de luare în derâdere a cuiva, de umilire* [5], iar termenul poate fi asociat cu cel de *intimidare, de terorizare, de brutalizare*. Un elev care nu este integrat în colectiv, poate să se confrunte cu astfel de atitudini, pentru că este privit ca fiind diferit de către ceilalți, imposibilitatea lui de a se adapta făcându-l vulnerabil și o țintă ușoară pentru astfel de situații.

O consecință foarte gravă a problemelor provocate de adaptare o constituie abandonul școlar. Ioan Nicola, În *Tratatul de pedagogie școlară*, susține existența unei *trebuințe de comunitate*, pe care o vede ca *un remediu împotriva izolării și singurătății, un impuls profund care mobilizează și sensibilizează ființa umană pentru a stabili și întreține relații cu ceilalți. Pe plan psihologic, ea se exprimă prin sentimentul apartenenței, acea vibrație interioară care-l face pe om să se simtă atașat de alte ființe umane, acestea oferindu-i, la rândul lor, o anume ocrotire psihologică* [4, p. 315]. *Trebuința de comunitate* are implicații în viața individului de la vârste fragede. Aceasta se manifestă mai întâi în familie, apoi în grupurile educaționale care devin un cadru favorabil pentru satisfacerea acestei trebuințe și a exprimării sentimentului de apartenență. Maniera în care este satisfăcută nevoia de apartenență la grup se va răsfrânge asupra personalității de mai târziu. Impresia de non-apartenență la grupul educațional constituie o cauză pentru abandonul școlar.

Un rol deosebit de important pentru prevenirea abandonului școlar îl are cadrul didactic (în calitate de diriginte, învățător, educator) care trebuie să determine fiecare elev să se integreze în colectiv, să ajungă să aibă sentimentul și certitudinea apartenenței la grup. Clasa de elevi funcționează ca o unitate, cu reguli proprii, dar și cu un mod unic de a acționa. Fiecare membru al colectivului de elevi se supune acelor reguli și acționează *în modul grupului*. Cei care nu acționează în acest mod sunt excluși, iar din momentul ce este exclus din grup, elevul devine nesigur, nu mai relaționează cu colegii, altfel spus nu mai face parte din grup. Pe elevii aceștia trebuie să îi considerăm vulnerabili și pasibili de abandon școlar. Cadrul didactic, ca manager al grupului de elevi, are ca sarcină asigurarea coeziunii clasei de elevi și este necesar să se asigure că fiecare copil și-a găsit locul lui și se simte confortabil, deci să asigure un climat educațional favorabil. Absența acestui climat educațional benefic este un factor al abandonului școlar.

Soluții posibile. Menirea școlii și a cadrelor didactice este de a găsi soluții de integrare a elevilor și de a asigura un climat educațional favorabil pentru dezvoltarea optimă a acestora. Una dintre măsurile la îndemâna cadrelor didactice este comunicarea – comunicarea între elevi și cadre didactice, între cadre didactice și părinți și între elevi. Abordarea unor strategii de comunicare care să îi determine să se integreze în grupul de elevi, să adopte o atitudine favorabilă față de școală, față de colegi, față de activitățile instructiv-educative sau extrașcolare este o cale de urmat pentru combaterea situațiilor problematice în ceea ce privește adaptarea școlară.

O altă oportunitate de a rezolva problemele de adaptare școlară este intervenția psihopedagogului școlar, care este, prin specificul relației pe care o dezvoltă cu actanții educaționali, mai apropiat de elevi și cunoaște alte modalități de abordare a acestor situații – comunicare nonformală, jocuri de cunoaștere și autocunoaștere etc. De asemenea, acesta poate aborda problema adaptării școlare din perspectiva specialistului și are un punct de vedere avizat, pe care părinții elevilor și cadrele didactice își pot ghida activitatea ulterioară.

În concluzie, adaptarea școlară necesită o atenție crescută din partea cadrelor didactice și a părinților deoarece un elev care nu se integrează în colectiv nu va putea lua parte activ și eficient la procesul instructiv-educativ.

BIBLIOGRAFIE

1. COSMOVICI, A. Psihologie generală. Iași: Editura Polirom, 2005, 256 p. ISBN 973-9248-27-6
2. IUCU, R. B. Managementul clasei de elevi. Aplicații pentru gestionarea situațiilor de criză educațională. Iași: Editura Polirom, 2006. 270 p. ISBN 973-46-0235-7
3. MIHAI, A. Adaptarea școlară. Abordare psiho-socio-pedagogică în învățământul primar. București: Editura Sfântul Ierarh Nicolae, 2020. 164 p. ISBN 978-606-8193-65-6
https://www.academia.edu/11424360/Adaptarea_scolara (vizitat 28.09.2020).
4. NICOLA, I. Tratat de pedagogie școlară. București: Editura Aramis, 2003, 576 p. ISBN 973-8473-64-0
5. <https://ro.wikipedia.org/wiki/Bullying> (vizitat 28.09.2020).

CZU: 37.013.3:005.6

ASIGURAREA CALITĂȚII EDUCAȚIEI ÎN ȘCOALĂ

*Violeta Iulia HOLMANU, prof. învăț. primar, grad didactic I,
Școala Gimnazială Nr. 1, Pildești, județul Neamț, România*

Summary. *To define a quality school we have to go through everything: the school climate, the physical environment, the curriculum, the relationships between teachers, students and the community. Indicators of the quality school appear in each lesson, auxiliary material, methodical activity, meeting with parents, aspect of a recreation, discussion in the chancellery between teachers, meeting between the principal and local authorities; they can be observed in the process of organizing a teachers' council or in any informal discussion between teachers and students in the school hallways. Thus, a "quality school" aims at a set of factors, not just a lesson, a program, a class or a teacher. But, the quality of the didactic process is only a link through which we ensure the quality of education. The way in which it is integrated into the educational offer of the school is the "key to success".*

Keywords: *school, teachers, students, parents, community, quality.*

*”Calitatea nu este niciodată accidentală.
Este întotdeauna rezultatul unui efort inteligent.
Este modul de a produce ceva superior”.*
J. Ruskin

Educația, din punct de vedere etimologic, reprezintă influențarea sistematică și conștientă a dezvoltării facultăților intelectuale, morale și fizice ale copiilor și tineretului precum și totalitatea metodelor folosite în acest scop. Calitatea în educație se referă la totalitatea însușirilor esențiale ale sistemului educațional și reprezintă „valoarea pe care societatea o acordă serviciilor educaționale și educației în ansamblul ei”. Definită de clienții/beneficiarii serviciilor educaționale ca un ansamblu de caracteristici ale unui program prin care sunt îndeplinite așteptările lor, calitatea educației :

- să fie construită pe valori împărtășite ,pe baza unor experiențe și rezultate valoroase; ea nu trebuie produsă la comandă prin efectul unei legi sau act normativ
- să fie produsă de oameni pentru oameni, responsabilitatea revenind nu doar școlii ci întregii societăți
- să fie asigurată printr-un sistem explicit de principii, criterii, standarde și indicatori
- să fie oferită de instituții responsabile și promovată de liderii educaționali
- să respecte autonomia individuală având la bază autonomia instituțională
- să fie orientată pe rezultate
- să se realizeze în dialog și prin parteneriat
- să fie centrată pe beneficiarii serviciilor educaționale asigurând participarea actorilor educaționali și valorizând resursele umane

- să se bazeze pe inovație și pe diversificare înțelegând interdependența dintre furnizorii și beneficiarii implicați în oferta educațională

La nivelul școlii, calitatea în educație nu este un produs al funcționării ei în condiții normale. Pornind de la acest reper, esențial în asigurarea unui proces educațional optim, calitatea poate fi definită prin negociere între școală și comunitate și apoi asumată în parteneriat, nu impusă pe cale ierarhică.

Asigurarea calității în învățământul preuniversitar este reglementată într-un cadru legal prin legi și acte normative. Managementul calității în educație reprezintă nu doar știința organizării și conducerii calității în sistemul educațional ci și activitatea desfășurată în acest sens.

Calitatea educației este asigurată de:

- actorii educaționali (elevi, părinți, cadre didactice, conducerea școlii) având rol în producerea / generarea și realizarea educației de calitate;
- Comisia pentru evaluarea și asigurarea calității care are rol în asigurarea calității și în evaluarea internă a calității educației;
- Agenția Română de Asigurarea Calității în învățământul preuniversitar care are rolul de evaluare externă a calității educației.

Asigurarea calității educației în context formal se realizează mai ales prin modul în care cadrul didactic organizează demersul didactic, pentru atingerea competențelor vizate de programa. În viziune modernă, rolul profesorului este de a facilita și intermedia învățarea, de a fi partener în învățare, de a-i ajuta pe elevii săi să înțeleagă, să argumenteze puncte de vedere proprii, de a alege strategii adecvate prin care să-i pregătească pe elevi să facă față și să se integreze optim unei societăți aflate într-o dinamică fără precedent.

Modalitățile de realizare a învățării urmăresc formarea de competențe și deprinderi practice cu accent pe învățarea prin cooperare. Situațiile de învățare create trebuie să-i încurajeze pe elevi să exprime puncte de vedere proprii, să colaboreze în rezolvarea sarcinilor de lucru, să-i incite la căutare.

Rolul școlii în realizarea finalităților învățământului obligatoriu constă în conducerea elevilor către: demonstrarea gândirii creative, folosirea diverselor modalități de comunicare în situații reale și contexte variate, înțelegerea și utilizarea tehnologiilor în mod adecvat, dezvoltarea capacității de investigare și valorizare a experienței personale, precum și alte capacități și aptitudini, spre exemplu: capacitatea de adaptare la situații diferite, contribuția la construirea unei vieți de calitate, construirea unui set de valori individuale și sociale, dar și orientarea comportamentului și carierei în funcție de acestea.

Așa cum preciza R.B. Iucu „*construcția unei strategii se situează în contextul definit de variabile specifice unei situații de învățare*” [3, p. 54]. Prin prisma acestor variabile se proiectează demersul didactic la fiecare lecție; variabile precum: tipuri de obiective urmărite, particularități ale clasei de elevi, natură disciplinei și structura sa logico-teoretică, cunoașterea elevilor în ceea ce vizează motivația școlară, capacitățile intelectuale, factorii de personalitate; timpul disponibil, mijloace didactice de care dispunem și particularități personale.

Pe parcursul activității profesionale a unui cadru didactic sunt situații când apar discrepanțe între obiectivele programei și nivelul real de pregătire al elevilor; în acest caz se analizează aceste discrepanțe, se identifică nevoile de educație și se proiectează activitatea didactică explicit

acestor nevoi. În cazul discrepanțelor negative se elaborează activități de recuperare, iar în cazul celor pozitive activități de formare specială pentru performanțe școlare.

Școala trebuie să contribuie la egalizarea șanselor tuturor copiilor la educație și la dezvoltarea potențialului lor, precum și la orientarea pregătirii școlare și profesionale. În învățământul contemporan se pune accentul pe funcția formativă a acestuia.

În elaborarea strategiilor didactice orientarea modernă a determinat noi roluri pentru fiecare participant la actul învățării, noi modalități de realizare a învățării, alte perspective de evaluare.

„Societatea contemporană își duce existența într-o lume a deschiderii, când mâine este necesar să știm mai mult și altfel decât astăzi, să fim capabili a face ceva ce nu am făcut niciodată în perioada în care am învățat să facem ceva.” [5, p.1].

În instruire, datorită multiplelor valențele formative pe care le au, strategiile interactive sunt indispensabile pentru asigurarea calității educației. Strategiile didactice interactive sunt caracterizate de dinamism, ele stimulează o cunoaștere activă, prin participări și asocieri la situații practice; învățarea fiind un proces activ și constructiv. Spre deosebire de situațiile de învățare în care elevii sunt simpli ascultători atunci când sunt implicați activ, când participa la construirea propriei cunoașteri copiii învață cu plăcere și mai temeinic. Prin folosirea acestor strategii sunt create o diversitate de situații în care cunoștințele sunt transferabile în alte contexte, aplicabile și în alte situații decât cele în care au fost însușite. Interesele elevilor, curiozitatea acestora sunt stimulate mai ales dacă sunt utilizate situații **din viață reală pentru viață reală**.

Strategiile didactice interactive au un rol important în dezvoltarea capacităților/abilităților sociale, de comunicare între participanți prin promovarea lucrului în echipa. Un plus al strategiilor didactice interactive, comparativ cu lucrul individual, constă în faptul că grupul repartizează sarcinile între membrii săi, iar bucuria reușitei este mai mare dacă este împărtășită cu ceilalți. Baza acestor strategii este căutarea-cercetarea, învățarea prin sprijin reciproc stimulând astfel participările individuale, **antrenând întregă personalitate** a participanților: abilități cognitive, afective, volitive, sociale. *„Strategiile didactice interactive presupun crearea unor programe care să corespundă nevoii de interrelaționare și de răspuns diferențiat la reacțiile elevilor.”*[4, p.28].

Conflictele socio-cognitive, favorizate de interactivitate, sunt stimulative pentru învățare, construirea unei corelații între legăturile psihosociale și structura cognitivă a grupului constituie resurse de progres în învățare pentru toți elevii.

Activ este elevul care *„depune efort de reflecție personală, interioară și abstractă, care întreprinde o acțiune mintală de căutare, de cercetare și redescoperire a adevărilor, de elaborare a noilor cunoștințe. Activismul exterior vine deci să servească drept suport material activismului interior, psihic, mental, să devină un purtător al acestuia.”* [1, p. 73].

Dezvoltarea funcțiilor cognitive, a sistemelor conceptuale este dependentă de dezvoltarea limbajului, acesta fiind indispensabil structurării, fixării, păstrării și reactualizării informației, dar și a transmiterii acesteia între membrii grupurilor. Având în vedere acest aspect se evidențiază încă o dată importanța folosirii strategiilor didactice interactive.

După cum spune Oprea C. L., pentru a asigura succesul interacțiunii în grup profesorul trebuie să dezvolte la copii abilități cum ar fi:

- capacitatea de comunicare;

- capacitatea de a trimite și a primi feed-back-uri;
- capacitatea de a ascultă activ (prelucrând informația);
- capacitatea de a fi receptiv, de a acceptă și susține diferențele de opinie;
- capacitatea de a reflectă și de a fi selectiv în a se concentra asupra priorităților;
- capacitatea de a primi și oferi ajutorul colegilor.

„Într-o societate postmodernistă, cunoașterea trebuie să fie funcțională, utilă; înveți nu doar pentru a ști și a stoca o serie de informații din diferite domenii, pentru a demonstra cât de educat ești, ci, înveți pentru a face, pentru a folosi ceea ce știi, pentru a aplică ceea ce ai acumulat, în folosul tău și al celorlalți. A ști ce să faci cu ceea ce ai învățat este dezideratul major al educației postmoderniste.” [4, p. 111].

Aspectele ce asigură calitatea educației în context formal prin utilizarea interactivității:

- lucru în grupuri mici elevii: se simțeau stimulați, iar responsabilitatea rezolvării sarcinii de lucru era maximă, spre deosebire de activitățile individuale;
- în planul dezvoltării socio-afective influențele erau favorabile, elevii care de obicei aveau conflicte colaborau pentru rezolvarea sarcinii de lucru;
- interesul pentru temele de lucru date era sporit în cazul lucrului în echipa;
- elevii care de obicei se blocau emoțional din punct de vedere al creativității se manifestau spontan și productiv;
- elevii care de regulă refuzau să lucreze, din frică de a greși, treptat au început să se integreze în activitatea grupului antrenându-se cu ceilalți;
- elevii manifestau respect reciproc, rezolvarea sarcinii de lucru comune îi făcea să fie „de aceeași parte”;
- în cazul reușitelor apare entuziasm comun, manifestat deschis și apreciere sincer formulată ;
- se formează comportamente de sprijin reciproc, de întraajutorare;
- elevii manifestau o mai bună comunicare, o adevărată rețea de dialoguri;
- elevii împărtășesc păreri, cerând sprijinul grupului în anumite situații ,fără rețineri;
- elevii manifestau flexibilitate și creativitate;
- elevii lucrează cu plăcere într-o atmosfera degajată.

Concluzionand, sunt aspecte ce țin de formarea și dezvoltarea personalității umane pe toate dimensiunile acesteia, deci o veritabilă educație de calitate.

În ceea ce privește evaluarea, metodele de evaluare sunt factorii principali în sporirea calității educației școlare. Ele constituie căile pe care le urmează cadrul didactic împreună cu elevul/elevii săi în demersul evaluativ.

Metodele de evaluare se împart în: metode tradiționale de evaluare și metode moderne, alternative și complementare de evaluare. Caracterul complementar al noilor metode „*implică faptul că acestea completează arsenalul instrumental tradițional (metode orale, scrise, practice) și se pot utiliza simultan în procesul evaluativ. Caracterul alternativ presupune o înlocuire cvasitotală a metodelor clasice cu cele moderne.*” [2, p. 384].

Metodele tradiționale de evaluare (probele orale, probele scrise, probele practice) reprezintă „piatră de temelie” în dezvoltarea metodelor moderne (referatul, investigația, proiectul, portofoliul, observarea sistematică a activității și a comportamentului elevilor, autoevaluarea). Acestea din urmă, „noul”, se îmbină perfect cu „vechiul”, împreună coexistând și

fiind la fel de valoroase. De exemplu, proba scrisă este foarte prețuită și utilizată și în prezent pentru că, prin intermediul ei, se poate evalua un număr mare de elevi într-un timp scurt, pe baza unor criterii stabilite dinainte. Însa și portofoliul întocmit de către elev este una dintre metodele de evaluare moderne în care se mai păstrează tradiționalul – este o proba scrisă. Însa, el oferă o perspectivă de ansamblu asupra activității elevului pe o perioadă mai lungă de timp, depășind neajunsurile altor metode tradiționale de evaluare cu caracter de sondaj în materie și între elevi. De aceea, cele două tendințe metodologice trebuie să se împletească funcțional una cu cealaltă, să existe o completare optimă și fructuoasă.

Pentru că evaluarea să fie formativă, este necesar să existe o combinație de metode care să răspundă cerințelor și așteptărilor. Prin aplicarea metodelor alternative de evaluare se pot sublinia unele efecte formative ale acestora.

Folosirea metodelor alternative de evaluare încurajează crearea unui climat de învățare plăcut, relaxat, elevii fiind evaluați în mediul obișnuit de învățare, prin sarcini contextualizate; realizează experimente, elaborează proiecte, alcătuiesc portofolii, acestea fiind în același timp și sarcini de instruire și probe de evaluare. Este important că elevii să înțeleagă criteriile de evaluare, procesul evaluativ, pentru a putea reflecta asupra performanțelor obținute, a le explica și a găsi modalități de progres. Evaluarea nu trebuie să se realizeze în raport cu ceilalți, pentru că scopul nu este de a-i ierarhiza, ci de a observa evoluția, progresul, achizițiile.

Însa, nicio metodă în sine nu este suficientă, oricât de bine ar fi stăpânită și oricât de corect ar fi aplicată. Combinarea tuturor metodelor de evaluare vor avea drept rezultat asigurarea unor judecați de valoare corecte. Nu există o metodă ideală de evaluare. Atât cele tradiționale, cât și cele moderne sunt la fel de fructuoase pentru evaluarea elevilor, atâta timp cât sunt bine gândite și bine aplicate de către cadrul didactic, mai ales dacă ele se întrepătrund.

„Răbdarea, încrederea, iubirea sunt elemente care aduc lumina în sufletele copiilor, iar copiii își vor aminti întreagă viață de cei care au contribuit la desăvârșirea lor personală. A fi educator este, fără îndoială, meseria cea mai importantă și nobilă a omenirii, pentru că are acces direct la sufletele copiilor, iar de eforturile depuse de educatori depinde întreagă evoluție umană.” [4, p. 302].

BIBLIOGRAFIE

1. CERGHIT, I. Metode de învățământ. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1997.
2. CUCOȘ, C. Pedagogie. Iași: Editura Polirom, 2002.
3. IUCU, R. B. Teoria și metodologia instruirii. București: P.I.R., 2005.
4. OPREA, C. L. Strategii didactice interactive. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2008.
5. NICULESCU, R. M. Drama și metaforă în educație. Brașov: Editura Universității Transilvania, 2006.

CZU: 371.13/. 371.15

ROLUL ESENȚIAL AL CADRULUI DIDACTIC ÎN VALORIFICAREA RESURSELOR EDUCAȚIONALE PENTRU CREȘTEREA CALITĂȚII ÎNVĂȚĂMÂNTULUI ÎN SOCIETATEA MODERNĂ

Aniela AMIHĂLĂCHIOAE, prof. grad I, la Școala
Gimnazială „Ioan Murariu”, Cristinești, România

Summary. This article argues the need for a change in education by developing the interdisciplinary side, with concrete pedagogical principles that correspond to the needs of students. The interdisciplinary approaches support the idea of an extended conceptual framework, which favors the general perception of the education system focused on the needs and necessities of the student.

Key concepts: education, interdisciplinarity, high school, education system, educational disciplines.

În educație, asigurarea calității a devenit un deziderat major și un punct de referință pentru toate reformele făcute de sistemul de învățământ. Complexitatea întregului proces educațional presupune combinarea unei game largi de tehnici, metode și modele europene sau naționale, cu scopul descoperirii celei mai eficiente dintre aceste tehnici pentru educația centrată pe elev. Încercăm astfel să observăm o îmbinare perfectă între calitatea privită ca ideal și calitatea văzută ca parametri prestabiliți și definatorii pentru traiectoria profesională a elevului. Luând ca reper a doua viziune, realizăm că partea subiectivă în aprecierea calității va domina, deoarece perceperea pozitivă sau negativă a majorității parametrilor este dictată de context, și dirijată de factorul uman. Rezonanța mișcării pentru un învățământ de calitate demonstrează că acesta s-a transformat în ultimii ani într-o problemă globală, fiind de asemenea, generatoare de alte probleme conexe.

Pornind de la afirmația lui Alfred Marshall: „cel mai de preț din tot capitalul este acela investit în ființa umană”, considerăm calitatea resursei umane și a celei educaționale ca fiind nucleul generator al dezvoltării globale al tuturor statelor lumii. Toți specialiștii apreciază faptul că între dezvoltarea tehnologică și nivelul învățământului dintr-un stat există o conexiune strânsă, iar acest lucru este cu atât mai mult demonstrat în ultimul an, unde tehnologia și nevoia de adaptare la tehnologie, de revizuire a modului de predare-învățare-evaluare, sunt „vitale”. Totuși, procesul de modernizare întârziată conduce spre unele conflicte de natura socială (susținerea scăzută a părinților, adaptarea greoaie a unor cadre didactice, etc.), sau de natură emoțională (încrederea scăzută a elevilor).

Calitatea resursei umane constă în cumulul de proprietăți și abilități deținute de personalul uman implicat, precum și de nivelul școlarizării acestuia sau de personalitatea fiecărui individ în parte. În literatura de specialitate, calitatea se referă uneori la „utilitate”, „aptitudine de utilizare”, sau „conformitatea cu cerințele” [4].

Spre deosebire de școala modernă, cea clasică are meritul de a începe acest anevoios proces de abordare științifică din mai multe puncte de vedere, ceea ce face practic interdisciplinaritatea - de a căuta punți de legătură între discipline. Chiar dacă acestea s-au perfectat în școala modernă, actuală, ele au căpătat idei în cea „veche”, doar că viziunea asupra lor nu conducea la aceasta. În educația tradițională, ceea ce este acum explicat ca interdisciplinar, atunci era considerat practic, se învăța pentru a se aplica, pentru a fi util în calculul a..., pentru a fi folosit la mașinăria..., pentru a se utiliza în fabrică, etc., acum acestea capătă numele de: modele științifice ce prelucrează informația teoretică. În deceniul al șaselea, ca o reacție împotriva excesului de teoretizare, s-a dezvoltat școala neoclasică, care are ca drept obiectiv reîntoarcerea la practică, văzând că doar partea teoretică nu ajută în sedimentarea cunoștințelor elevilor. Datorită complexității altor materii, se stabilesc adesea circuite informaționale paralele, unde în afara fluxurilor formale, se dezvoltă și cele nonformale și informale, cu caracter local sau global.

Sub aspect axiologic, Liviu Antonese referindu-se la procesul de transformare comportamentală, precizează că este „cel mai înalt nivel de interdisciplinaritate la care se poate ajunge în educație” [1]. Capacitatea creativă a cadrului didactic, precum și o gândire flexibilă, facilitează modul de sistematizare a conținuturilor în așa fel încât elevii să înțeleagă și să-și însușească elementele asimilate.

„Predarea și învățarea interdisciplinară este maximizată” [1] atunci când specialiștii domeniilor implicate conlucrează, pentru un scop comun, facilitând elevilor constituirea noilor doctrine și descoperind liantul care permite comprehensiunea profundă contrar studiului monodisciplinar.

Așadar, este impetuos necesar să formăm și să dezvoltăm competențe interdisciplinare, bazate pe modelul inițial al învățării, dar care să aibă drept scop formarea culturii integrate a individului, acel model unic de a „învăța pentru viață”:

- A învăța să înveți și să consolidezi.
- A învăța să aplici și să dezvolti ceea ce știi deja.
- A învăța să colaborezi și să lucrezi în echipă.
- A dezvolta empatie și fraternitate socială.

Ținând cont de toate acestea, curriculumul trebuie modificat, în sensul unei perspective psihocentrice, concepându-se activități care să dezvolte educația permanentă, sub toate formele ei: formală, informală și nonformală, dar și competențe direcționate spre latura practică.

Cadrele didactice din țara noastră consideră că procesul de asimilare a cunoștințelor (interdisciplinare) trebuie făcut în corelare cu utilizarea acestora, în sensul că trebuie o relație biunivocă între dobândire și aplicare, fiind ambele parte dintr-un singur proces educațional, menit să formeze educatul, și care necesită o bună selecție a informațiilor primite, pe orice cale de transmitere.

Majoritatea cercetătorilor afirmă faptul că un elev care deține abilități practice, și capacitatea de combinare a acestora cu teoreticul are dezvoltată foarte bine adaptarea la mediu și la societate, se poate integra ușor, și poate relaționa atât cu ceilalți colegi, cât și cu profesorii (ceea ce denotă îmbinarea inteligenței cu deprinderile naturale instinctive). La acest nivel al activității mentale, asociațiile de tip inter-sistem (interdisciplinare) permit minții să reflecteze la unitatea și opoziția diferitelor fenomene în versatilitatea lor, generând relații între acestea,

modelând continuu mintea pentru integritatea individului dar și pentru formarea unei viziuni asupra lumii.

Toate acestea trebuie construite în cadrul parteneriatului profesor-elev, așadar, în cadrul învățării disciplinelor singulare se oferă o bază pentru formarea unei înțelegeri dialectice a obiectelor sau a teoriilor generate de acestea, pe când asociațiile inter-sistemice sunt mult mai stabile, deși au un grad de dinamism coordonat de nivelul de pregătire al profesorului (teoretic și pedagogic), dar și de incitarea curiozității educabilului. Accentul trebuie pus mereu pe procesul de formare a asociațiilor și a capacității elevilor de a reconstitui fapte sau teorii deja învățate, sau analizarea unora noi pe baza celor știute anterior, precum și pe particularitatea psihologică a tranziției de la un subiect la altul, depășind limite personale, fictive sau reale.

Astfel, implementarea conexiunilor interdisciplinare contribuie la o dezvoltare mai eficientă a reflecției avansate, care la rândul său stimulează dezvoltarea abilităților de a atrage un set de cunoștințe interdependente. Obiectele sau fenomenele care sunt interconectate în natură sunt, de asemenea, legate în memoria omului. Abilitatea memoriei de a reține lucruri noi pe baza celor cunoscute anterior nu trebuie să se limiteze doar la conexiunile intrasubiect, așa cum se întâmplă adesea în practică, deoarece, împreună cu conexiunile interdisciplinare intrasubiective, este posibil să privim subiectul din diferite părți și să ne amintim întregul fenomen al obiectului sau al realității.

Pe această bază se poate concluziona că stăpânirea tehnicii de transfer al cunoașterii unui subiect, introduce elevii într-o activitate analitico-sintetică mai concentrată asupra rezolvării anumitor sarcini, mărește activitatea metodelor de lucru independente, asigură o mai bună organizare a activității mentale și în cele din urmă dezvoltă o secvență logică în rezolvarea problemelor generale și particulare. [5], [7], [8], [9].

Din prisma amplificării judecății logice a învățăceilor, putem îmbina învățământul modern formativ cu cel nonformal prin:

- provocarea copiilor să facă un efort personal pentru a se deprinde cu o cugetare concretă, dusă spre abstractizare;
- antrenament zilnic de rezolvare de probleme, lectură constantă, etc., deoarece această ritmicitate menține creierul conectat cu activitățile zilnice, și formează un mecanism automat de analiză;
- stimularea inițiativei de a căuta rezolvări cât mai diversificate și ingenioase, prin muncă în echipă sau independentă, pentru cultivarea încrederii în forțele proprii;
- învățare continuă, prin colaborare, realizare de proiecte, portofolii, studii de caz, organizare modulară a materiei;

Pentru a realiza acestea, cadrul didactic trebuie să ia în considerare:

- predarea trebuie să fie făcută în așa fel încât să fie viitor suport pentru noțiunile ce urmează, și în același timp să aibă ancorare în realitate;
- caracterul dinamic și activ al actului predării-învățării, făcând din elev un participant la discuții, nu doar un ascultător pasiv;
- abordarea creativă a materiei, de către profesor, prin lucru diferențiat, explicații și argumentări individuale (acolo unde este cazul), exemplificări pe baza experienței sale, și formarea de experiență productivă copiilor;

- conexarea permanentă a materiei cu realitatea, prin constituirea de situații problemă, dar, care să reprezinte aspecte reale din viață;
- măiestria didactică, concretizată prin metodele de lucru ce implică o gimnastică permanentă a minții elevilor, și includerea elementelor de noutate și diversitate la fiecare lecție.

Responsabilitatea cadrului didactic crește, proporțional cu nevoia copilului de adaptare, de responsabilizare, dar și de stimulare continuă și sistematică a gândirii, pentru a-l determina să facă un efort susținut și gradat, în scopul cunoașterii. Atât timp cât vom învăța elevii să privească partea pozitivă, să se bucure de pașii mici ai succesului și să aibă o atitudine pozitivă față de știință, înțelegând că are un aport necesar în analiza unui proces, sau în viața reală prin tot ceea ce implică, vom avea cultivată dorința unui studiu continuu și calitativ. Participarea activă și conștientă a elevului în activitățile didactice, cu o canalizare corectă spre problematizare și algoritimizare a conceptelor, îl poate îndrepta spre o învățare corectă și de durată.

Principalele metode de reorganizare constructivă și valorificată a sistemului educațional în scopul progresului individual al fiecărui tânăr ar fi:

- implicarea în procesul de reflecție asupra misiunii, a scopurilor și finalităților educației a tuturor factorilor, atât decidenți, cât și beneficiari sau moderatori;
- implementarea unei strategii de comunicare scrisă, verbală și non-verbală ce implică raporturi de-a lungul axei verticale (în ambele sensuri) între membrii mediului educațional;
- identificarea nevoilor educabililor, dar și găsirea metodelor care să ducă la o corelare a teoreticului cu practicul, sau descoperirea unor tehnici și metode interdisciplinare pentru o mai bună aplicabilitate a noțiunilor dobândite;
- crearea unei strategii a calității, precum și a unor echipe mixte de lucru, pentru o mai bună colaborare și diseminare a ideilor;
- abordarea problemelor care dau temeri, sau care pot conduce la dezvoltarea coerentă a unor planuri de lucru viabile și necesare unui învățământ de calitate;
- sprijinirea unei culturi a calității și a durabilității prin toate tipurile de resurse: umane, financiare și temporare.

Concluzionăm că epoca aceasta are nevoie de specialiști foarte bine pregătiți, cu inteligență creatoare, cu o gândire independentă și o perspectivă de lungă durată, așa cum menționa și Jean Piaget: „în societatea contemporană însăși condiția de existență a omului se concentrează tot mai mult către inteligență și creativitate, adică inteligența activă”. Adaptabilitatea este o aptitudine înnăscută, dar și una care este perfectibilă în timp, depinzând de mediul în care trăim și de factorii genetici, ceea ce impune ca situațiile nou apărute să fie analizate, iar școala, pe lângă funcția informativă, să aibă și una formativă, condusă de o matematizare a gândirii, pentru a soluționa variatele probleme socio-profesionale. Apare accentul pus pe modernizarea învățământului prin așezarea pe primul loc al intensificării capacităților intelectuale ale elevilor, și formarea deprinderilor prin antrenarea intelectului, canalizarea spiritului de receptivitate, și definirea clară și concretă a noțiunilor sau a ideilor.

Rolul important și decisiv pe care îl are cadrul didactic în procesul educativ este de a însufla încredere spre schimbare, dorință de autodepășire, și aspirații cât mai înalte.

BIBLIOGRAFIE

1. ANTONESEI, L. An Introduction in Pedagogy (General Didactics), Editura Polirom, Iași, 2002, p. 200-210.
2. CERGHIT, I. Metode de învățământ. Editura Didactică și Pedagogică, București, 1997.
3. CERGHIT, I.; NEACȘU, I., NEGREȚ-DOBRIDOR, I.; PĂNIȘOARĂ, O. Prelegeri pedagogice. Editura Polirom, Iași, 2001.
4. CIUREA, S.; DRAGULANESCU, N. Managementul calității totale, Editura Economică, București 1995;
5. CRISTEA, S. Istoria gândirii pedagogice. Ian Amos Comenius. / În: Studia universitatis, nr. 9, 2007 – p. 168-175.
6. CROITORU, A. Latura nonformală a matematicii, Romai Educational Journal, Nr. 5, 2010.
7. MIU, F. Didactics of Geography (General Didactics), Editura Mondoro, București, 2013, p.45-72.
8. MOGONEA, F. R.; NOVAC C. Elemente de psihologie a educației, Editura Sitech (Promo), 2014, p. 22-32, p.75-80.
9. STAIKU, I. Teza de Doctorat Interdisciplinaritatea fizicii cu matematica, București, 2010.

CZU: 37.032+37.036

RELAȚIA CREATIVITĂȚII CU INTELIGENȚA ȘI IMAGINAȚIA ELEVILOR

*Claudia BÎRGĂOANU,
doctorand UPS “Ion Creangă”, RM
Teoria generală a educației*

Abstract. *By definition, the creative spirit expresses an active side of the personality, which is obvious in young schoolchildren. In them, although the imagination is rich, the spirit of creation is not yet organized. There are situations in which the young student, although he has a rich imagination, does not have special abilities; the lack of education will make the creative spirit of these students not be sufficiently capitalized.*

Deliberate methods can be used to develop the latent creative power within the child. Creative activity probably represents, to a certain extent, many learned skills. There must be limitations to these hereditary skills, but there is a belief that learning can extend those abilities within these limits.

Keywords: *creativity, imagination, little schoolboy, intelligence.*

Conceptul de creativitate a fost definit de mai mulți savanți și din mai multe unghiuri de vedere: H. D. Lasswell [1] definește creativitatea ca dispoziția de a face sau de a recunoaște inovații valoroase; F.J. Levy [2] consideră că creativitatea reprezintă sensibilitatea față de probleme, J. Piaget [3]– ca imaginație creatoare; A. L. Taylor [4] stabilește nivelurile creativității; J.P. Guilford [5] stabilește structura și factorii creativității etc.

Majoritatea din ele indică că creativitatea totdeauna duce la realizarea unui proces sau unui produs nou.

Particularitățile creativității la elevii claselor primare țin de o unitate dinamică ce se caracterizează prin spontaneitate și intuiție decât printr-o serie de tehnici logice de rezolvare a problemelor. Gândirea creativă a copiilor este considerată drept o formă aparte a comportamentului de rezolvare a problemelor, caracterizată prin: noutate și valoare; neconvenționalitate, motivație și persistență, anumită dificultate în formularea problemei.

Majoritatea cercetătorilor evidențiază diferiți factori ai creativității, de la factori cognitivi la cei de personalitate. Pentru creativitate se remarcă: stilul cognitiv, atitudinile creative și motivația.

În raport cu stadiile actului creativ (pregătirea, incubația, inspirația, verificarea) se structurează și etapele actului didactic cu aplicarea instrumentelor respective, iar în raport cu produsele creativității pot fi proiectate și obiectivele procesului educativ.

Relația creativității cu inteligența la școlari este privită din trei puncte de vedere:

- supraaprecierea rolului inteligenței în creație;
- considerarea inteligenței ca un factor ordinar al creativității;
- creativitatea este în strictă dependență de nivelul inteligenței.

În viziunea noastră, creativitatea este mai mult decât inteligența, nu se poate concepe nici o etapă a creativității în care inteligența să nu intervină într-un grad mai mult sau mai puțin ridicat.

Imaginația în cadrul actului de creație reprezintă forma cea mai înaltă și specifică a creativității. Imaginația creatoare se manifestă în două aspecte: inovația-descoperirea și invenția, ceea ce este important în organizarea procesului educațional.

Aprofundarea studiului celor două nivele comportamentale, respectiv inteligența și creativitatea și mai ales a locului lor în procesul de creație, au determinat în literatura de specialitate o serie de controverse, tendințe:

- A. Subaprecierea rolului inteligenței în creație într-o asemenea manieră încât între cele două componente n-ar exista doar o corelație nesemnificativă sau chiar o contradicție;
- B. Considerarea inteligenței ca un factor ordinar al creativității, care este dependentă și de alți factori;
- C. Explicarea nivelului creativității în dependență strictă de nivelul inteligenței.

A. Cercetători contemporani încearcă să demonstreze că între inteligența și creativitatea elevilor există o contradicție. Argumentele lor constau din rezultatul unui experiment efectuat de către Jackson și Getsels [6]

În cadrul experimentului ei au ajuns la ideea independenței absolute și chiar a antagonismului între coeficientul de inteligență și cel de creativitate. Deși multe alte constatări făcute de cei doi autori prin compararea performanțelor obținute la testele de inteligență și creativitate cu alte variabile (rezultate școlare, comportament și atitudini, percepția subiecților de către părinți și profesori) au fost extrem de interesante, din studiul lor s-a impus postularea lipsei de corelație dintre inteligență și creativitate. Este poate exemplul cel mai ilustrativ care arată cum un viciu de eșantionare (înlăturarea din eșantion a subiecților cu performanțe bune la ambele categorii de probe) a condus la o concluzie falsă. După publicarea lucrării lui Getzels și Jackson [6] au fost întreprinse nenumărate alte investigații, unele infirmând, altele, dimpotrivă, confirmând concluzia celor doi cercetători. Aceste rezultate nu pot fi considerate ca un indiciu sau o concluzie că între inteligența și creativitatea copiilor nu ar exista corelație.

Astfel, E. P. Torrance [7], refăcând cercetările lui Getzels și Jackson [6] tinde să exagereze contrastul dintre inteligență și creativitate. F. Barron [8], comparând scorurile la testele de inteligență cu cele de la creativitate, a găsit corelații modeste variind +.10 și +.30. După opinia celor mai mulți cercetători, aceste rezultate nici nu sunt surprinzătoare. Ele se datorează, pe de o parte, erorilor de eșantionare mai sus menționate, iar pe de altă parte, unor caracteristici ale instrumentelor de diagnostică folosite. Multe teste de creativitate erau atât de difuze și globale încât nu permiteau diferențierea anumitor tipuri de talente. De asemenea, testele de inteligență și creativitate erau atât de asemănătoare între ele încât se finalizau prin măsurarea acelorași attribute. Și totuși, cauza esențială este alta, și anume faptul că prin testele de inteligență se măsoară gândirea convergentă, iar prin cele de creativitate, gândirea divergentă, total opuse între ele. Se pare că attributele psihice care facilitează inteligența nu sunt aceleași cu cele implicate în creativitate.

Cel puțin la elevii cu QI de același nivel, capacitatea de creație prezintă o largă variație, în timp ce elevii cu nivel de inteligență inferioară și medii nu dispun de aceeași capacitate creatoare ca și cei cu indiciu superior de inteligență.

Autorii care au relevat rolul deosebit al imaginației pentru creație au formulat și ipoteza lipsei de corelații între inteligență și creativitate.

Verificarea acestei ipoteze a devenit obiectul unor studii experimentale, toate utilizează același model. El constă în administrarea a două categorii de teste (inteligență și creativitate) și confruntarea scorurilor obținute la două tipuri de probe. Coeficientul de corelație obținut între cele două tipuri de performanțe (inteligență cognitivă și inteligență creatoare) a fost nesemnificativă, fapt care a dus la acreditarea tezei după care între inteligență și creativitate nu există o relație direct proporțională.

Deși s-au obținut aceleași rezultate, interpretările diferă de la autor la autor. S-au evidențiat două direcții:

- prima încearcă să explice corelații nesemnificative prin natura diferită a celor două tipuri de teste;
- cea de-a doua direcție utilizează datele obținute și corelațiile nesemnificative existente pentru a confirma ipoteza lipsei de proporționalitate între inteligența și creativitatea elevilor.

B. Un alt grup de psihologi și pedagogi nu neagă rolul inteligenței copilului în procesul creativ, dar o plasează pe o poziție de mijloc, considerând-o un factor ordinar al creativității.

Controversa cu privire la raportul dintre inteligența și creativitatea elevului n-a fost însă gratuită, deoarece a contribuit la dezvoltarea cercetărilor asupra creativității. Alți autori, încercând să corijeze o serie de deficiențe ale cercetărilor predecesorilor, au descoperit că nu inteligența în general contează în procesul creator al elevilor, ci un anumit nivel al ei. S-a considerat că pentru a se obține performanțe creative este necesar un *nivel minimal* de inteligență, care variază de la un domeniu la altul de activitate. O frână în calea creativității o poate reprezenta și un nivel foarte înalt al inteligenței. A apărut, astfel, problema coeficientului de inteligență *optimal* pentru activitate. Studiile lui D. K. Simonton [9] arată că nivelul optimal al Q. I. pentru creativitate este de 19 puncte deasupra mediei subiecților dintr-un câmp de investigație. Când elevii dispun de nivelul optimal al inteligenței, performanțele lor creative sau non-creative se datorează factorilor nonintelectuali (motivaționali și de personalitate). Decurge de aici ideea că nu atât nivelul de inteligență în sine contează, ci *modul lui de realizare*. Se poate vorbi de o utilizare creativă a inteligenței sau de una necreativă, sterilă. Sterilitatea inteligenței nu este o consecință directă a insuficienței dezvoltării a inteligenței, ci a absenței sau insuficienței dezvoltării a altor atribute specifice creativității (redușă fantezie creatoare, slabă independență a gândirii, slabă originalitate etc.). Comentând această concluzie, Al. Roșca [10] se întreabă dacă există într-adevăr o inteligență medie sau peste medie sterilă sau este vorba de o deficiență a motivației, a caracterului, a altor factori nonintelectuali ce țin de personalitatea elevului. El înclină pentru acest punct de vedere și aduce drept argument mobilizarea pentru creativitate a unor copii până atunci noncreatori, prin stimularea motivației, perseverenței, atitudinilor.

Unii cercetători pun pe prim plan motivația, iar alții imaginația, considerând gândirea divergentă sinonimă creativității elevilor. J.P. Guilford [5] îi asociază și unii factori facilitanți. La început aceștia au fost: sensibilitatea la probleme, fluiditatea ideatională, flexibilitate spontană, noutatea ideatională etc.

Mai târziu el reduce factorii gândirii divergente la patru: 1 – fluiditatea, 2 – flexibilitatea, 3 – originalitatea, 4 – gradul de elaborare. Acești factori sunt comuni cu imaginația având aceleași teste pentru imaginație și creativitate.

Al. Roșca este de părere că, dintre aceste atribuții ale gândirii divergente, flexibilitatea este cea mai importantă [10]. Conceptul după care inteligența la elevi nu este decât un factor ordinar al creativității, a apărut în psihologie după convingerea că testarea creativității și a inteligenței nu se poate face cu același gen de teste.

Majoritatea cercetătorilor recunosc că, dacă creativitatea copiilor este ceva mai mult ca inteligența, aceasta nu exclude necesitatea inteligenței, chiar dacă este utilizată pentru a evalua corect un raționament.

Capacitatea intelectuală, rolul inteligenței nu poate fi compensat în creativitate de nici o altă componentă cognitivă sau atitudinală.

Principala dificultate în stabilirea unei corelații corecte între cele două dimensiuni ale personalității elevilor provine din extrapolarea nejustificată a corelațiilor rezultatelor testelor de inteligență și creativitate asupra inteligenței și creativității, considerate ca forme de activitate umană.

Din această perspectivă, se remarcă interinfluențarea lor reciprocă. M. Bejat [11] afirmă că inteligența intervine de-a lungul întregului proces creator, evident cu ponderi diferite în cele patru faze ale acestuia, mai mult în prima (prepararea) și ultima (verificarea) și mai puțin în celelalte. Alți autori arată că, uneori, nivelurile înalte de creativitate pot compensa scorurile joase la inteligență.

Dacă la acestea se adaugă și modul interacțiunii dintre creativitate și inteligență în cadrul activităților desfășurate în grup și în activitatea de învățare [12], imaginea devine mult mai clară. Numai dinamica interacțiunilor susținute dintre inteligență și creativitate poate explica dinamica personalității elevilor.

Corelația dintre inteligența și creativitatea elevilor poate fi discutată prin prisma raportului în care se găsesc aceste două niveluri comportamentale. Se știe că inteligența integrează niveluri comportamentale inferioare ei, utilizează însușirile psihice și procese, inclusiv gândirea, dar la rândul ei se integrează unui nivel comportamental superior care este creativitatea.

Putem afirma că inteligența elevilor nu se află în condiții de egalitate cu creativitatea lor ci de subordonare. Creativitatea este mai mult ca inteligența pentru că în actul de creație împrejurările, problemele sau metodele de rezolvare sunt create, inventate chiar de ei.

Deși creativitatea este mai mult decât inteligența, nu se poate concepe nici o etapă a creativității în care inteligența să nu intervină într-un grad mai mult sau mai puțin ridicat.

Se poate spune, deci, că mijlocul, instrumentul principal prin care se explică și se formează creativitatea elevilor, evident alături de alți factori, este inteligența activă.

Forma cea mai înaltă și specifică pe care o poate atinge imaginația umană, în general, este *imaginația creatoare*. Denumirea ei se întemeiază pe criterii de ordin calitativ-valoric, cum ar fi: gradul de originalitate, gradul de noutate și importanța socială a produsului final. Sub aspect reflectoriu, imaginația creatoare apare ca *reprezentare și anticipare a noului*, din perspectiva realizabilității sale în plan ideal – intern și material (obiectual) – extern.

Latura creativă a copiilor nu se reduce la modul de transformare și combinare a secvențelor imagistice; ea presupune și legarea a ceea ce se produce de o semnificație, de o anumită funcție

utilitară pentru om, pentru societate. Aceasta înseamnă stabilirea unei relații specifice de corespondență adaptativă între produsele imaginației și stările de necesitate ale elevului, începând cu trebuințele bazale – biologice și materiale – și terminând cu cele spirituale – de cunoaștere, estetice etc.

Ca organizare și dinamică, imaginația creatoare a elevilor este reglată esențialmente voluntar, conștient, de elementele pulsionale și afective de sorginte inconștientă, care intervin în aceste momente, având un caracter secundar și subordonat. Iluminările, viziunile, ideile spontane ale elevilor, care punctează cu o frecvență mai mare sau mai mică traiectoria procesului imaginativ sunt controlate și integrate printr-un plan anticipativ general pe care și-l fac în legătură cu „tema” sau „produsul” pe care doresc să-l obțină. Iar acest plan călăuzitor, care îmbină într-o formă *sui generis* principiul libertății în derularea secvențelor activității mentale, îmbracă o formă diferită, în funcție de domeniul de aplicație: limbă și literatură română, matematică, arte, educație fizică și sport, abilități practice.

Imaginația creatoare se manifestă în două forme: *inovația-descoperirea* și *invenția*. *Inovația* constă în modificarea unor elemente cunoscute, existente și în recombinarea lor într-o nouă schemă sau structură, obținându-se astfel un produs cu aspect și proprietăți noi, inexistente la „obiectul” inițial. Doza de creativitate este parcelată și focalizată, ea vizând o transformare mai mult sau mai puțin radicală a ceva *dat*, existent deja.

Descoperirea constă într-o organizare nouă a schemelor mentale care permite relevarea și punerea în evidență a unor aspecte, caracteristici și relații existente, dar ascunse și inaccesibile schemelor operatorii inițiale. Specificul imaginației copilului în descoperire rezidă, așadar, în schimbarea unghiului de abordare a unui fenomen, în punerea lui în ipostaze și relații variate, pentru a-i dezvălui laturi și însușiri noi.

A *inventa* înseamnă: a găsi și a realiza ceva nou la care nimeni n-a gândit înainte și pe care nimeni nu l-a mai realizat (Gutenberg a inventat tiparul); a imagina ceva în scopuri particulare, a avea o idee aparte (a inventa un mijloc de a evada, a găsi o ieșire originală dintr-o situație dificilă); a extrage ceva din imaginație și a-l compune din toate secvențele (a inventa o istorie); a recurge la ceva fals, în special pentru a se disculpa, pentru a găsi o ieșire dintr-o situație critică (a inventa o pană de mașină pentru a justifica întârzierea la o întâlnire). Termenul de invenție desemnează atât procesul mental intern de elaborare și realizare a noului, cât și produsul final obținut.

În invenție, originalitatea, ingeniozitatea și noutatea ating un nivel sensibil mai înalt decât în inovație. Fundamentală în imaginația creatoare este biruirea și depășirea deprinderilor, a obișnuințelor (strategii, șabloane, conformism) și adoptarea unei noi viziuni asupra lucrurilor, fie aceasta în ordine practică, fie în știință și artă.

A. Maslow [13] vorbește de existența a două feluri de creație: *primară* și *secundară*. Prima izvorăște din inconștient și este comună tuturor oamenilor, manifestându-se cel mai liber la elevul sănătos, cu poftă de joacă, capabil să viseze, să inventeze ipostaze și roluri diferite, să-și exprime neîngrădit, spontan, impulsurile. Pentru elevul mic este important să simtă atracție față de ceea ce este nedefinit și ambiguu, să fie impulsionat din interior de a întreprinde „raiduri” imaginative în domeniul obscur al necunoscutului, al noului.

Atașarea la anumite metode și modele nu este întotdeauna benefică, din punctul de vedere al legilor creației. Copilul creativ, întrunește în sine tendințe opuse paradoxal: pe de o parte,

capacitatea de a opera strict cu anumite metode și reguli, definindu-și o măiestrie, pe de alta – dispoziția către eliberarea de orice metode, reguli, dogme și operarea liberă pentru detectarea unor noi relații, care să permită elaborarea unor noi metode.

Rolul principal în imaginația elevului îl are nu atât mecanismul de operare (combinare, transformare), cât mai ales cel de generare, care oferă materialul de lucru, care el însuși este neobișnuit, inedit. Traectoria desfășurării actului imaginativ nu are un caracter plan, linear, ci unul zigzagoform, spiralic, momente de maximă concentrare, luciditate și control alternând cu momente de asociativitate spontană, de zbor ideatic liber, de visare și transă. Imaginația creatoare este pilonul central al activității de creație, ea finalizând, prin elaborare sistematică, în timp, sugestiile, intuițiile și ideile inițiale care au un rol de declanșare (*trigger*).

Ca și în cazul inteligenței generale, în determinismul general al nivelului de dezvoltare a imaginației creatoare, ponderea principală revine factorilor interni (eredității). Cu toate acestea, nu poate fi desconsiderată nici importanța factorilor externi, îndeosebi a regimului educațional.

Punerea frecventă a elevului în situații noi și solicitarea lui sistematică de a-și schimba unghiul de abordare a unei chestiuni, de a găsi alte rezolvări ale unei probleme decât cele cunoscute, de a elabora proiecte noi, de a emite ipoteze și idei nonconformiste, cât mai distanțate de cele rutinate în circuitul cultural cotidian, contribuie într-o măsură considerabilă la flexibilizarea structurilor intelectuale, la dezvoltarea funcției constructive și combinatorice a imaginației.

Dimpotrivă, încorsetarea activității mentale în limitele unor modele și etaloane rigide, oricât ar părea ele de valoroase și importante, acționează ca factor frenator, încetinind sau blocând dezvoltarea imaginației creatoare. În acest context, se discută, în primul rând, rolul școlii. Prin modul de concepere și realizare a procesului de învățare și prin comportamentul didactic al învățătorului, dezvoltarea imaginației creatoare a elevilor poate fi atât stimulată, cât și frânată.

Accentuarea în cadrul procesului instructiv asupra laturii informativ – reproductive este interpretată ca având un efect frenator; dimpotrivă, punerea pe prim plan a laturii formativ - active oferă condiții pedagogice și psihologice superioare pentru stimularea și dezvoltarea imaginației creatoare.

La intrarea în școală, imaginația copilului este relativ bine dezvoltată. Jocul și diferite activități, cu logica și cerințele lor, au creat condiții și factori importanți pentru dezvoltarea imaginației copilului în prima și a doua copilărie. În continuare imaginația se va dezvolta de asemenea mult, dar între imaginația copilului preșcolar și cea a școlarului încep să apară diferențe calitative, care au la bază faptul că „învățătura”, ca activitate specifică (de bază) a copilului școlar mic, este o activitate cu caracteristici noi, care vor impune restructurări în planul tuturor proceselor de cunoaștere.

Creșterea mare a cunoștințelor școlarului mic, caracterul organizat și relativ sistematic al acestor cunoștințe, antrenarea permanentă, activă a spiritului de observație și a gândirii în cadrul diferitelor lecții condiționează dezvoltarea tot mai mare a imaginației, legată de „completarea” și „organizarea semnificației percepției” și a imaginației reproductive.

La rândul său, dezvoltarea imaginației contribuie la conturarea și intensificarea intereselor, la formarea unor capacități artistice, la dezvoltarea sensibilității și la restructurarea mai complexă a diverselor aptitudini ale școlarului mic. Imaginația este una din cele mai importante supape ale

înțelegerii și intuirii și în același timp instrumentul prin care micului școlar i se creează primele linii de perspectivă mai semnificative, primele aspirații în cadrul realului și posibilului.

În înțelegerea unor fenomene mai complexe școlarul mic se lasă în seama unor elemente relativ fantastice. Școlarul mic își imaginează mai ușor fapte și evenimente. El este descriptiv în imaginile sale, totuși epicul predomină, este vorba de un epic încă schematic, relativ sărac în analiză și sinteză. Datorită acestui fapt, când micul școlar citește o carte de literatură, el este dispus să treacă ușor peste descrieri, căutând faptele.

De obicei aparențele îi creează cadrul unei tipizări încă primitive și originale. De pildă, școlarul mic poate considera că orice om gras este leneș, că oamenii răi sunt urâți, că animalele duc o viață organizată și asemănătoare omului.

Școlarul mic se entuziasmează repede, are o mare admirație pentru fapte eroice, pentru întâmplări neobișnuite, lui îi place să aibă roluri eroice în joc, roluri reproduse parțial de multe ori după eroii cărților sale preferate.

Școlarul mic ascultă și citește cu mare plăcere și basme, povești, nu numai din cauza curiozității sale intelectuale foarte vii, ci și din cauză că acestea îi stimulează imaginația, îi măresc impresionabilitatea, îi satisfac interesul pentru tot ce există și ar putea exista pe lume.

În aceste condiții, imaginația reproductivă a școlarului devine un important instrument de cunoaștere, o capacitate importantă de a putea fi prezent în timp și în loc oriunde, pe plan mintal.

Dezvoltarea imaginației creatoare a școlarului. Alături de imaginația reproductivă, în perioada miciei școlarității se dezvoltă mult și imaginația creatoare. Imaginația creatoare este legată de imaginația reproductivă, mai precis imaginația reproductivă are numeroase elemente creatoare.

Imaginația creatoare se manifestă la micul școlar în produsele activității creatoare, în fabulație și încă într-o oarecare măsură în joc.

Mai ales în domeniile în care micul școlar a dobândit unele cunoștințe și și-a dezvoltat o serie de interese și capacități, încep să se manifeste elemente evidente de creație artistică. În aceste situații, școlarul mic începe treptat să treacă la o activitate de creație ce are anumite caracteristici originale.

În desenele elevilor din clasele I și a II-a se întâlnesc încă unele elemente specifice desenului preșcolarilor. Mai mult decât atât, adesea desenul elevului de clasa I este mai puțin colorat și original decât desenul copilului preșcolar, aceasta cu atât mai mult cu cât micul școlar este absorbit în foarte mare măsură de activitatea de citit-scris, activitate ce capătă locul cel mai important din viața sa.

De aceea, în curba de dezvoltare a desenului (a celui tematic în special) va apărea adesea la școlarii mici inițial o anumită stagnare. Încă întâlnim ca dominant desenul pe un singur plan, cu înșirare simplă de elemente compoziționale. În genere desenul elevilor din clasele I și a II-a se caracterizează prin faptul că nu respectă nici relațiile de mărime corecte dintre diferite elemente compoziționale și nici relațiile de mărime și proporție dintre părțile unui obiect sau unei persoane desenate.

Totuși, spre deosebire de produsele activității creatoare a preșcolarilor, la elevii claselor I și a II-a încep să apară în mai mare măsură unele probleme de proporții, adâncime, perspectivă etc. Perioada miciei școlarității este perioada organizării intensive a mijloacelor tehnice de lucru în

desene. Desenele elevilor mici pun și rezolvă probleme tehnice și de conținut din ce în ce mai complexe.

Uneori creșterea aspectelor compoziționale ale desenului (ale creației artistice) se manifestă prin repartiția artistică a unui singur motiv (clișeu) , ceea ce arată că simțul artistic este în plină dezvoltare la școlarii mici.

Totuși, desenul tematic, artistic al micului școlar păstrează unele caracteristici, printre care cea mai evidentă este aceea că nu poate depăși decât în foarte rare cazuri structura de desen secțiune de profil sau din față, ceea ce face ca obiectele, ființele ce sunt redată în desenele tematice ale elevilor să nu aibă volum (sau în cel mai bun caz numai unele obiecte din desen să aibă volum).

Mult mai dezvoltată decât priceperea de a desena (tehnica), imaginația micului școlar reușește să grupeze elementele compoziționale într-un tot în mod artistic. În desenele după natură sau după model, școlarul mic (clasele I și a II-a) nu reușește să se ridice la nivelul la care „crează” liber în desenul tematic, deoarece, în desenul după natură, tehnica sa încă redusă de a desena și a observa nu facilitează procesul creației artistice decât în rare cazuri.

Compararea desenelor copiilor școlari din clasele I – IV pune în evidență rolul cunoștințelor în dezvoltarea capacității de a desena și a exprima în mod unitar conținutul, sensul și „semnificația” unei teme oarecare.

Dezvoltarea activității creatoare nu este un proces lent, simplu de sumare (acumulare) cantitativă a unor progrese permanente, lente, ci un proces complex, în care apar contradicții, probleme, noi capacități și abilități tehnice și de observație. În activitatea creatoare se dezvoltă și intercorelează numeroase capacități cognitive și tehnic-artistice.

Pentru dezvoltarea capacităților și activității creatoare nu este suficientă creșterea permanentă a spiritului de observație, ci mai ales orientarea lui pe acele coordonate ale reflectării care, redată cu creionul pe hârtie, evocă ceea ce a intenționat desenatorul să prezinte.

Dezvoltarea activității creatoare echivalează cu dezvoltarea treptată a modalităților de a învinge greutăți ce apar din cauza contradicțiilor dintre dezvoltarea aproape eruptivă a proceselor de cunoaștere (observație, reprezentări, imaginație, gândire), și ca atare a momentului gnoseologic al activității creatoare, și sărăcia relativă, (secundată de dezvoltarea lentă) a capacităților de redare a celor observate, reprezentate, imaginate, gândite.

Ca un instrument activ important al activității creatoare apare și se dezvoltă de timpuriu „clișeul”. *Clișeul reprezintă un anumit mod constant* (în toate desenele copilului la un anumit moment dat) *de a desena floarea, pomul, omul etc.* Clișeul reprezintă întâi soluționarea problemei formei, conturului simplu al obiectului.

Se caracterizează prin faptul că devine un element compozițional deschis, care poate fi plasat în oricare parte a desenului și poate fi colorat sau nu, hașurat sau nu etc.

Operarea cu „clișee” se dezvoltă ca soluționare provizorie a contradicțiilor dintre percepere și capacitatea de redare a formelor obiectelor (conturul). În psihologia occidentală, „clișeul” a fost considerat ca element reprezentativ al particularităților înnăscute de a desena, dar și de a percepe, de a fi talentat, într-un cuvânt de a fi „dotat”. S-au alcătuit teste de diagnostic (stări metrice) ale desenului.

Activitatea creatoare folosește clișeul ca un element operativ de prim ordin. Clișeul facilitează dezvoltarea compoziției în ansamblu, creează condiții pentru îmbogățirea creației.

Uneori apare la copii fenomenul „clișeului închis”, adică al clișeului care nu se mai înnoiește. Fenomenul este observabil mai ales la preșcolarii sau școlarii care nu au fost antrenați suficient în activitatea de desenare și nu prezintă interes pentru ea.

Lucrările școlarului din clasele I și a II-a sunt elementare, descriptive, cu înșirări simple, cu o narațiune fără adâncime, cu un context rectiliniu.

Produsele creației artistice a micului școlar au următoarele particularități generale: reprezintă produse finite, care au o structură din ce în ce mai complexă din punct de vedere al conținutului. În genere, în produsele creației artistice a micului școlar există un subiect, o tematică cu dimensiuni logice conturate.

Produsul activității creatoare reflectă un conținut mult mai bogat și mai prelucrat în referiri la realitatea concretă decât produsele activității creatoare a preșcolarului. Subiectul reunește toate elementele lucrării, creează o unitate de conținut și direcție a produsului activității creatoare. În al doilea rând, în produsele activității creatoare a micului școlar se observă subordonarea motivelor de lucru unei idei centrale în care detaliile și elementele componente sunt tipizate, dar nu atât prin schematizare, cât prin concretizare. În această caracteristică a activității creatoare a micului școlar recunoaștem din nou caracteristicile generale ale nivelului planului său ideativ.

Micul școlar a început să înțeleagă faptul că fenomenul particular este purtător de semnificații mai largi. Adeseori el știe să vadă în cazul particular generalitatea lui. În actul de creație participă într-o corelație specifică atât spiritul de observație cât și gândirea cu toate caracteristicile cele mai specifice (ca orientarea spre concret). Desenele, obiectele făcute din plastilină, cele din traforaj, micile sculpturi, compozițiile literare, cele muzicale etc. oglindesc toate prezența acestei trăsături în mai mare sau mai mică măsură.

Produsele activității creatoare a micului școlar sunt bogate în compoziție, efectele artistice decurg din naivitatea și efortul sincer (vizibil) de a reda o idee prin motivele și elementele compoziției.

Această bogăție de elemente descriptive în compoziție decurge din creșterea în ansamblu a cunoștințelor generale ale micului școlar.

O altă caracteristică a imaginației școlarului mic constă în cultivarea amănuntului semnificativ în contextul fiecărui element al unui produs artistic. Această trăsătură este evidentă în desenele, în compunerile, în produsele lucrului manual ale elevilor mici. Amănuntele în desenarea florii, a fluturului, în compunerea liberă etc. au pentru elevul mic o semnificație artistică afectivă. Selectarea amănuntului are acest caracter de subliniere senzorial-afectivă. De altfel, în legătură cu această trăsătură apar o serie de elemente.

Elevul mic folosește un repertoriu mai larg de culori și nuanțe la desene decât preșcolarul, mai multe adjective în povestire, mai multe elemente descriptive în compoziție; folosirea adjectivului este selectivă și constituie un mijloc de tipizare.

O altă caracteristică a imaginației școlarului mic constă în apariția a numeroase elemente originale, care au la bază prelucrarea complexă a unor impresii personale. Această caracteristică este strâns legată de celelalte la care ne-am referit până acum.

La școlarii mici, cunoașterea generală a lumii este consistentă. Faptul acesta devine evident în variația subiectelor alese de școlarul mic atunci când i se cere să deseneze sau să realizeze o compunere.

Prin definiție, spiritul de creație exprimă o latură activă a personalității, fapt evident la școlarii mici. La aceștia, deși imaginația este bogată, spiritul de creație nu este încă organizat. Există situații în care elevul mic, deși are o imaginație bogată, nu are capacități speciale; lipsurile educative vor face ca spiritul de creație al acestor elevi să nu se valorifice suficient.

Pot fi folosite metode deliberate pentru a dezvolta puterea creatoare latentă din interiorul copilului. Activitatea creatoare reprezintă probabil, într-o anumită măsură, multe abilități învățate. Trebuie să existe limitări impuse acestor abilități de ereditate, dar există convingerea că prin învățare se pot extinde abilitățile în cadrul acestor limite. Creativitatea se învață.

BIBLIOGRAFIE

1. LASSWELL, H. Creativity and intelligence, london: John Wiley and Sons, 1967.
2. LEVY, F. Dance and Other Expressive Art Therapy, London: Routledge, 1995
3. PIAGET, J. Factorii sociali ai dezvoltării intelectuale, Cluj: Kriterion, 1973.
4. TAYLOR, C. Creativity. Progress and potential, New York: McGraw Hill, 1964.
5. GUILFORD, J. The Nature of Human Intelligence, New York: Metrow Hile, 1967.
6. GETZELS, J. Creativity and Intelligence, New York: Wiley, 1962.
7. TORRANCE, P. Guiding Creative Talent, New York: Prentice-Hall, 1964.
8. BARRON, F. Creativity and Psychological Health, Princeton: Van Nortrand, 1963.
9. SIMONTON, D. Creativity. Leadership and Chance, Engand: Cambridge University Press, 1988.
10. ROȘCA, A. Creativitatea, București: Editura Academiei, 1981.
11. BEJAT, M. Talent, inteligență, creativitate, București: Editura Științifică, 1971.
12. MOCANU, L. Metodologia cuvintelor polisemantice, Chișinău: IȘE, 2002.
13. MASLOW, A. Humanistic Psychology, Monterey: Broks Cole Publishing Company, 1986.

CZU: 37.013.3

INSTRUIREA DIFERENȚIATĂ PRIN MODELUL MASTERY LEARNING

*Maria GEORGESCU, doctorandă, UPS „I. Creangă” Chișinău, RM
profesor, Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională Vâlcea, România*

Abstract. The correlation between training processes and learning efficiency is significantly influenced by the quality of training and the characteristics of students taken in the sense of individual learning differences, considered modifiable, submitted to improvement in different ways. Both variables, essential and decisive in the organization and realization of the educational process, are in a reciprocal relationship, meaning that, as far as the quality of training depends on individual learning differences, but they are also influenced by the quality of the educational process. Learning results are the product of this interaction between pedagogical treatment and the individual learning differences of the participants in the training process [3].

Keywords: differential education, complete learning, successful results.

Problematika succesului și insuccesului școlar a fost și este o preocupare permanentă a cercetătorilor din domeniul educațional, dar și al cadrelor didactice, părinților și chiar al elevilor. În sens larg, succesul înseamnă un rezultat favorabil al unei acțiuni cu singura condiție ca acțiunea să comporte oarecare dificultăți, să reclame un efort și să-și atingă scopul integral [4]. Succesul școlar se reflectă în obținerea unui randament superior în activitatea didactică, corespunzător cerințelor programei și a finalităților educației; el reprezintă forma pozitivă optimă a randamentului, numită și reușită școlară. Se exprimă prin rezultate deosebite obținute în activitățile științifice, tehnice, practice, cultural-artistice, sportive etc. obținute la diferite competiții școlare interne sau internaționale [2].

În asigurarea reușitei la învățatură și pentru a asigura fiecăruia posibilitatea de a se pregăti la nivelul capacităților sale este hotărâtoare munca diferențiată cu elevii, în funcție de particularitățile lor de vârstă și individuale [5]. Instruirea diferențiată înseamnă ca fiecare elev să învețe singur, utilizând resursele după propriile posibilități, rolul cadrului didactic fiind de a supraveghea și stimula activitățile. Un model de instruire diferențiată este *mastery learning* descris exemplar de I. Cerghit. La originea acestei orientări deosebit de seducătoare se află constatarea potrivit căreia principala problemă a învățământului de masă este aceea a compensării inegalității inițiale a elevilor care provin din medii foarte diferite sub aspect cultural, școlii revenindu-i sarcina fundamentală de a-i aduce pe toți la același nivel de învățare, de a le asigura aceleași obiective instructiv-educative (Rostelli, 1982). Acesta este punctul de plecare și scopul „învățării depline”, ca sistem sau strategie ce dorește îmbunătățirea apreciabilă a procesului educațional, capabil să aducă aproape toți elevii dintr-o clasă la un nivel înalt de performanță [3].

Teoretic și experimental, sistemul *învățării depline* s-a constituit în perioada anilor 60-70 ai secolului trecut și reprezintă creația școlii experimentale a Universității din Chicago care a strâns în jurul ei un grup de teoreticieni și specialiști remarcabili ai psihologiei educației și

științelor educației: J.B. Carroll 1963, B.S. Bloom 1967, 1968, P.S. Keller 1968, J.H. Block 1971, 1974, P. Peterson 1972, R.B. Burns 1976, L.W. Anderson 1976, J.Th. Hasting și G.F. Madaus 1971, Th.S. Guskey 1980 ș. a. Testată cu succes în SUA, Belgia, Coreea de Sud și în țări sud-americeane, această abordare a găsit și în România adepți, prin studiile și cercetările experimentale realizate de V. Bunescu, I. Negreț și I. Jinga, în perioada 1985-1988.

Ineditul acestei inovații constă în opțiunea unei alte paradigme, diferită de cele propuse până acum, una care sugerează găsirea unor direcții capabile care să asigure condițiile necesare pentru ca marea majoritate a elevilor să atingă un nivel înalt de realizare școlară și de motivație în vederea învățării ulterioare. Dar, cel mai important, să asigure o dezvoltare integrală, optimă a personalității fiecărui elev. Regăsim aici ideea optimistă exprimată în operele lui Comenius, Pestalozzi sau Herbart, și care, în ultimele decenii ale secolului trecut, a luat naștere sub forma unor strategii aplicate în mod efectiv la clasă (Guskey, 1980). Este adevărat, elaborarea acestor strategii ce stau sub semnul învățării depline face un pas înainte, reușind să valorifice, dincolo de datele unei moșteniri pedagogice, achiziții dintre cele mai recente oferite de teoriile individualizării și personalizării (Glasser, 1967; Atkinson, 1967) sau de alte teorii ale condiționării învățării (B. Skinner), ale „pedagogiei curative” etc. Așadar, sistemul *învățării depline* își găsește fundamentarea în paradigma *corelației proces-produs*, în postulatul promovării unei relații de cauzalitate între procesele instruirii și realizările elevilor, a determinărilor unei corelații strânse între procesele de predare și eficiența învățării, între comportamentele de predare specifice profesorului și comportamentele de învățare ale elevilor [3].

Acțiunea corelată a acestor variabile trebuie văzută întotdeauna ca trimitere la o anumită materie de învățat, denumită „sarcină de învățare”, a cărei îndeplinire se concretizează în rezultate de un anumit nivel și tip de performanță, în ritmul învățării și în caracteristici afective proprii celui care învață, cu urmări reflectate în învățările următoare, la aceleași obiecte sau la cele înrudite. În consecință, ipoteza principală ce stă la baza conturării acestui model general al învățării în școală este aceea că, atunci când cele două variabile, decisive, ale procesului de învățământ sunt supuse unui control riguros, se pot asigura cu adevărat condiții favorabile învățării, încât, aproape toți elevii din cadrul aceleiași clase să ajungă să „stăpânească deplin” materia/ sarcina dată, să atingă, mai devreme sau mai târziu, un nivel înalt de realizare școlară și de motivare în vederea învățării ulterioare [3].

Astfel de condiții de învățare favorabile pot să apară atunci când:

- i se dă posibilitatea fiecăruia să depună atâtea eforturi câte îi sunt necesare pentru îndeplinirea sarcinii date;
- i se acordă fiecăruia o cantitate suficientă de timp, atât cât îi este necesară, pentru a ajunge la învățarea deplină a sarcinii respective (respectarea diferențelor de ritm al învățării);
- i se oferă fiecăruia ajutorul și încurajarea de care are nevoie la momentul potrivit, sprijin ce ar putea veni atât din partea cadrului didactic, cât și din partea colegilor de grupă, în clasă sau în afara clasei.

În asemenea situații, după cum demonstrează experimentele efectuate până în prezent, distribuția performanțelor ar ajunge să se facă după o curbă în formă de „J”, multe dintre acestea situându-se la cota superioară a curbei de realizare și nu după o clasică distribuție a rezultatelor

obținute la același test și la același obiect de studiu, care urmează o curbă sub formă de clopot, așa-numita curbă a lui Gauss, când se aplică aceeași instruire nediferențiată și același tip uniform de învățare pentru toți [3].

În accepția *învățării depline* este important să se abandoneze ideea determinismului biologic, potrivit căreia proporțiile constatate în distribuția actuală a succeselor școlare (după curba lui Gauss) ar avea o explicație naturală, nativă și deci, nemodificabilă. Inteligența generală și aptitudinile, responsabile în mod firesc de anumite succese sau insuccese la învățatură, ar fi, de exemplu, unele dintre caracteristicile determinate ereditar, puțin modificabile. Ca atare, diferențele individuale existente în mod real în rândul elevilor ar reprezenta o noțiune mult mai necontrolabilă, întrucât își caută explicațiile în persoana celor care învață, nu în interacțiunea dintre individ și mediul educațional și cultural-social în care el trăiește, susține Bloom (1967). Or, în opinia specialiștilor care dezvoltă acest sistem, confirmată de succesul experimentelor realizate, aproximativ 80-90% dintre elevii unei clase reușesc să aibă rezultate la învățatură care, înainte, reprezentau apanajul unei minorități de circa 20%. Ceea ce explică atingerea acestei performanțe superioare de către marea majoritate a elevilor este modul de adecvare a procesului de instruire la diferențele individuale de învățare ale elevilor, care constituie fenomene observabile, ce pot fi presupuse, explicate și modificate, ameliorate, într-o mare varietate de moduri. Tocmai manipularea cu grijă a diferențelor este cea care explică rezultatele învățării și ele se datorează nu unor date înnăscute, ereditare, ci sunt consecințele modului de educație exercitat asupra copiilor la nivel familial și școlar. Prin urmare, ele sunt dobândite și își găsesc sursa în felul în care se lucrează cu elevii. Faptul că abordarea *învățării depline* face distincție între diferențele de înzestrare nativă dintre elevi, un fapt, desigur, real, care a stat la baza vechilor concepții despre individualizarea învățământului și diferențele individuale de învățare puse actualmente la baza instruirii și organizării acesteia în microgrupuri (fără a exclude formele de activitate colectivă, cu întreaga clasă), este crucial pentru a sesiza schimbarea de optică și valoarea reală a sistemelor de instruire [3].

Care sunt principalele diferențe individuale de învățare care contează în succesul aplicării învățării depline? Cercetările pedagogice demonstrează că elevii se deosebesc prin câteva caracteristici, considerate variabile cauzale, legate de:

- repertoriul comportamental la plecare sau la debutul noii învățări. Este vorba despre comportamente cognitive specifice (care privesc măsura în care elevii și-au însușit cunoștințele fundamentale necesare învățării actuale) și despre comportamente cognitive generale (factori verbali, înțelegerea lecturii, stil de învățare etc.). De exemplu, lipsa de achiziții cognitive împiedică elevii să-și realizeze sarcinile de învățare. Dacă lipsesc astfel de preachiții presupuse a fi necesare noii învățări, este nevoie de restructurarea sarcinii de învățare, eventual de remedierea stării anterioare de pregătire a elevilor față de cerințele sarcinii date. Dacă toți elevii posedă aceleași competențe la începutul unui nou curs, variația în realizarea obiectivelor și a conținutului va fi foarte mult redusă. Important este că aceste comportamente la plecare pot fi modificate, ameliorate. Alături de comportamentele cognitive, prezintă un interes deosebit cele afective, care dau măsura în care elevul este sau poate fi motivat să se angajeze în procesul învățării;

- comportamentele afective, respectiv măsura în care elevul este sau poate fi motivat să se angajeze în procesul de învățământ, interesul, atitudinea față de învățare, satisfacțiile

găsite în însuși actul învățării, aceste recompense intrinseci, susținute de recompensele și încurajările extrinseci, sunt tot atâtea elemente care sporesc energiile de care elevii au nevoie pentru depășirea greutăților pe care le întâmpină pentru a persevera mult timp în eforturile lor. Aceștia li se adaugă motivația în vederea învățării ulterioare;

- aptitudinea de învățare – considerată un indice care exprimă cantitatea de timp ce îi este necesară fiecăruia pentru învățarea unei sarcini în condițiile unei instruirii optime, ideale. Ea trebuie privită ca măsură a vitezei de învățare la acea materie. În consecință, dacă elevului i se acordă timpul de care are nevoie pentru a atinge nivelul de învățare cerut și dacă el îl folosește eficient, atunci, după toate probabilitățile, va atinge acest nivel. Când însă nu i se alocă timpul necesar sau, deși i se alocă, nu-l întrebuințează pentru învățare, nu este de așteptat să se atingă performanța dorită. Pe scurt, nivelul învățării la școală este în funcție de timpul consumat efectiv pentru învățare raportat la timpul de care elevul are nevoie pentru a învăța. Faptul că unii elevi învață mai rapid, iar alții mai lent, că există diferențe de ritm de învățare, constituie aspecte influențate de cantitatea de învățare anterioară, de anumite trăsături caracteristice ale celui care învață (perseverența), de capacitatea acestuia de a înțelege instruirea și de calitatea instruirii (dacă ea va fi optimă, va fi nevoie de mai puțin timp);
- perseverența în învățare. Este exprimată în cantitatea de timp pe care elevul este dispus să-l folosească activ în învățare sau în dorința pronunțată de a-și folosi timpul uneori peste programul obișnuit pentru îndeplinirea unei sarcini, ca și în dorința de a rezista oboselei, tentației față de alte activități, unor stări subiective nefavorabile, inclusiv tăria de a face față insucceselor parțiale. Este dependentă de motivația pozitivă (intrinsecă și extrinsecă) ori negativă (evitarea obligațiilor școlare, ocolirea eforturilor), de unele stări emotive și de calitatea instruirii. Succesul neîntrerupt și mărimea adecvată a pașilor de învățare sunt și ele elemente care încurajează perseverența:
- modul și ritmul propriu de gândire al fiecăruia;
- capacitatea diferită de înțelegere a procesului de instruire, definită ca abilitate a elevului de a înțelege atât natura sarcinii de învățat, cât și procedurile pe care trebuie să le folosească și care se prefigurează ca expresie a combinației între inteligența generală, necesară în situații noi, și capacitatea verbală solicitată în situațiile de instruire cu un pronunțat caracter verbal și de înțelegere a textelor scrise. Asemenea caracteristici sau diferențe individuale de învățare sunt un rezultat al experienței anterioare a subiectului și a modului în care se realizează instruirea [3].

A doua variabilă, de o importanță majoră în realizarea *învățării depline*, este calitatea instruirii asigurată în primul rând de cadrul didactic prin abilitățile sale pedagogice, dar și de scopurile educației, de organizarea conținuturilor, de planurile și programele de învățământ, de manuale, timpul și resursele disponibile, de metodologia și tehnologia didactică, materialul didactic, sistemul de retroacțiune și de corecție care însoțește derularea procesului, de principiile de organizare a sarcinii de învățare, de modul de punere a acestora în contact cu materia dată, indicându-le ce și cum vor avea de învățat. Este dată de calitatea caracteristicilor personale ale elevilor și ale clasei din care fac parte, de maniera în care instruirea este adaptată acestor particularități. O instruire de bună calitate oferă condiții de învățare favorabile tuturor elevilor, ceea ce înseamnă adaptarea procesului de predare la nevoile de învățare specifice ale fiecăruia,

aplicarea cu tact și într-o formă sistematică a unui tratament pedagogic dominant diferențiat. Din acest punct de vedere, Carroll (1963) a definit calitatea instruirii măsura în care prezentarea, explicarea și ordonarea elementelor componente ale sarcinii de învățare se apropie de condițiile optime necesare unui anumit elev. Există indivizi care învață eficient prin studiu independent, pe când alții simt nevoia unor situații de predare-învățare foarte structurate; unii elevi simt necesitatea mai multor ilustrații și explicații concrete ori a mai multor exemplificări decât alții; pentru unii, aprobarea (întărirea) sunt mai importante decât pentru ceilalți. Desigur, este greu de crezut că școala va putea să asigure câte un tratament individual pentru fiecare elev, dar ea poate găsi acele tipuri de instruire care se dovedesc mai eficiente pentru munca în grupuri mici (Bloom et al., 1971) [3].

Calitatea instruirii se poate exprima prin măsura în care materia este predată elevilor încât să solicite utilizarea unei unități de timp proporțională cu aptitudinea de învățare a acestora. Ceea ce este inedit în pedagogia învățării depline este faptul că ea caută să adapteze instruirea la ritmul și modul propriu de învățare ale fiecărui elev, să-i ofere mijloacele de care acesta are cu adevărat nevoie pentru a-și însuși cunoștințele dorite, spre deosebire de învățământul tradițional în care ritmul de învățare și modul de prezentare sunt aceleași pentru toți elevii unei clase școlare. Este vorba despre a acorda elevilor care au un ritm mai lent de învățare un timp mai mare în afara orarului clasei, dar și de utilizarea mai flexibilă a timpului de lucru în cadrul lecțiilor. Prin acordarea sistematică a unui timp suplimentar necesar fiecăruia, elevii cu un ritm mai lent de învățare și cei care întâmpină unele dificultăți vor avea șansa să-i ajungă din urmă pe colegii lor mai rapizi. B.S. Bloom a reprezentat grafic schema *învățării depline* alcătuită din trei părți esențiale:

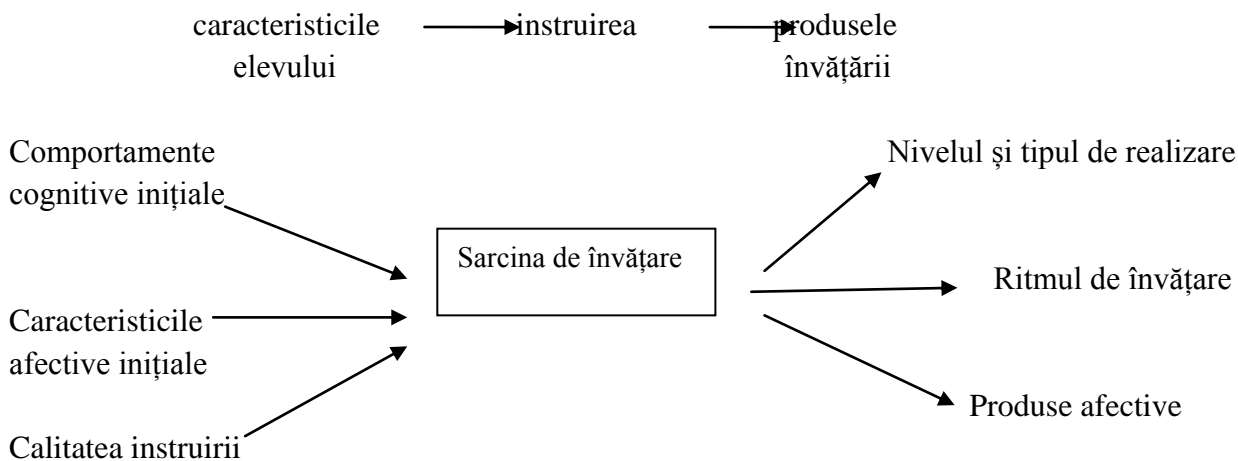


Figura 2. Schema grafică a teoriei învățării depline (Bloom, 1979) [3].

În condiții școlare optime, atât caracteristicile elevilor (cognitive și afective inițiale) cât și calitatea instruirii sunt modificabile în vederea ridicării nivelului învățării și a rezultatelor învățării fiecărui elev și a grupului sau clasei din care face parte, oferind astfel perspective concrete îmbunătățirii instruirii în școală.

Sistemul învățării depline răspunde, din punct de vedere procedural, cerințelor unor raționalități tehnice, manageriale, cu accent pe organizarea proceselor de instruire și a condițiilor învățării, pe utilizarea unui complex de proceduri didactice și de tehnici retroactive și corective

în măsură să asigure nivelul de învățare ridicat pentru aproximativ 80-90% dintre elevii unei clase, în opinia lui Carroll (1963), Bal (1978), Wittrack (1983) ș.a., într-o manieră asemănătoare procesului didactic, în care profesorul se transformă în organizatorul procesului de învățare, urmărind următoarele etape:

- în primă etapă este necesară diagnoza care să stabilească progresele, deficitul și lipsurile observabile în pregătirea anterioară a fiecărui elev. Acest lucru poate fi realizat prin teste de evaluare inițială la începutul unui nou ciclu de învățământ sau când cadrul didactic preia un colectiv nou de elevi.
- evaluarea inițială poate fi urmată de programe de intervenție în vederea recuperării, îmbunătățirii, completării și consolidării cunoștințelor anterioare;
- reluarea cunoștințelor anterioare, necesare pentru efectuarea noilor cerințe de învățare;
- stabilirea și prezentarea pe scurt a obiectivelor de realizat, specifice diverselor unități de învățare, în termeni operaționali. Cele mai multe obiective se pot enunța sub forma unor sarcini sau serii de sarcini de învățare. Sarcina de învățare are rolul de a trece elevul de la o stare de ignorare, necunoaștere a unor fapte, noțiuni, la starea de cunoaștere și înțelegere sau de la nerealizarea unei performanțe la capacitatea de a o executa, descompunând activitatea în mai multe serii de sarcini;
- prezentarea materiei de învățat în fragmente numite *unități de predare-învățare*, grupate pe teme și subteme;
- gestionarea eficientă a timpului oferit elevilor pentru învățare respectând faptul că fiecare are dreptul să progreseze în propriul său ritm, că învățarea are progres în funcție de timpul utilizat pentru ea; acest lucru face ca elevilor cu ritm de învățare mai lent să li se acorde ajutor și timp suplimentar, în afara orarului clasei;
- realizarea predării în mod diversificat și folosirea timpului eficient de către elevi și profesori, ducând la sprijinirea fiecărui elev în funcție de nevoile sale, capacitățile cognitive și factorul motivațional;
- executarea sarcinii de învățare se va face pe grupe de nivel și individual, cu aplicarea unor metode interactive, participative și de cooperare, realizate frontal;
- verificarea realizării înțelegerii și însușirii totale a fiecărei serii sau secvențe, în vederea identificării elevilor care au realizat progresele propuse, realizarea unui sistem de evaluare formativă în vederea obținerii feedback-ului prin diverse forme aplicative;
- modificarea procesului de instruire în vederea aplicării unor măsuri remediale, dacă este cazul;
- acordarea unui sprijin particularizat fiecărui elev care simte nevoia de ajutor pentru a depăși dificultățile pe care le întâmpină, în funcție de stilul său de învățare. Este foarte importantă încurajarea și întărirea pozitivă care să contribuie la stimularea motivației pentru învățare;
- precizarea, clarificarea și generalizarea unor noțiuni trebuie făcută cu întreaga clasă de elevi;
- la finalul fiecărei unități de învățare se vor aplica teste sumative de evaluare în vederea implementării programelor de intervenție remedială sau dimpotrivă, pentru stimularea celor cu potențial ridicat.

Schema strategiei învățării depline

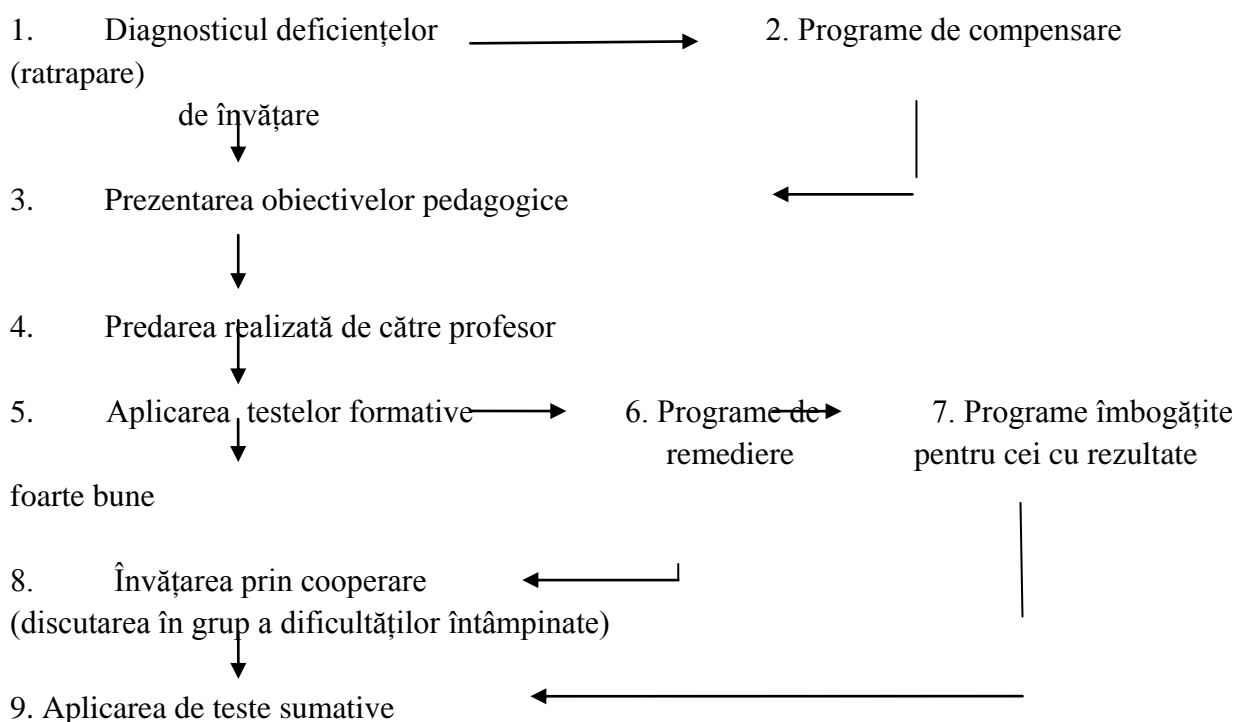


Figura 3. Reprezentarea grafică a strategiei învățării depline (după Bal și Paquai- Beckers,1978) [3].

În concluzie, conform Bal și Paquai-Beckers (1978), aspectul relevant pentru sistemul *educației depline* constă în faptul că „spre deosebire de învățământul tradițional, în care sistemul de însușire și modurile de predare sunt aceleași pentru toți elevii, o pedagogie a învățării depline încearcă să-i ofere fiecărui elev timpul și mijloacele de a-și însuși comportamentele dorite. În primul caz, o intervenție pedagogică identică pentru toți elevii duce la rezultate diferite, dispersate; în al doilea caz, un învățământ diferențiat duce la rezultate identice, omogene ale elevilor, plasate spre vârful scării de onoare”. Acest sistem se poate aplica cu ușurință la majoritatea disciplinelor de învățământ, dar mai ales în cazul acelor care pot fi descompuse în capitole și structurate: matematică, științele naturii, limbi străine. Bineînțeles, nu trebuie să se înțeleagă că va face minuni și că va ameliora toate dificultățile pe care le întâmpină cadrele didactice în procesul educațional. Relevant este faptul că pune la dispoziție un set de instrumente folositoare - procedee, tehnici de actualizare, corective și de sprijinire a elevilor – care, utilizate corespunzător, reprezintă o modalitate de stimulare a elevilor în vederea asigurării unui nivel înalt de învățare.

BIBLIOGRAFIE

1. BAL, R.; PAQUAI-BECKERS, J. Les fonctions de l'évaluation. În: Cahiers pédagogiques, nr. 162, Nantes. 1978

2. CERGHIT, I. Metode de învățământ. Ed. a IV-a, rev. și ad. Iași, Ed. Polirom, 2006. 155 p. ISBN 973-46-0175-X.
3. CERGHIT, I. Sisteme de instruire alternative și complementare, Ed. a 2-a rev., Iași, Ed. Polirom, 2008. pp. 120-129. ISBN 978-973-46-1016-7.
4. MACAVEI, E. Pedagogie: Teoria educației. Vol I, București, Ed. Aramis, 2001. 352 p. ISBN 973-8294-00-2.
5. PANICO, V.; NOUR, A. Aspecte teoretice și praxiologice ale diferențierii și individualizării instruirii. În: Revista STUDIA UNIVERSITATIS MOLDAVIAE, 2016, nr. 9 (99), Chișinău: CEP USM, pp. 74-81. ISSN 1857-2103, ISSN online 2345-1025.

CZU: 37.016:82.09

ASPECTE METODOLOGICE PRIVIND PROCESUL DE RECEPTARE A OPERELOR LITERARE

*Patricia-Maria GEORGESCU, doctorandă, UPS „I. Creangă” Chișinău, RM
profesor, Palatul Copiilor Municipul Rm. Vâlcea, România*

Abstract. *The curriculum for Romanian language and literature requires a new attitude to the student that is going to be treated as a subject of his own communicative-linguistic and literary-artistic growth and to the subjects taught (language systems and phenomena, writings and literary phenomena), which must be interpreted not only as immanent values, but also as values that are produced through the learning, communicative and literary activity of students. The fact that the literary writing is not that simple, ordinary, the sender-receiver type, but an event, it imposes new perspectives to the school, regarding the reception of the literature by the students [5].*

Keywords: *artistic values, literary creation, comprehension.*

În epoca actuală, tendința sistemului de învățământ, orientat spre formarea și dezvoltarea competențelor-cheie, este de a valorifica, tot mai mult, un nou model de predare-învățare a disciplinelor școlare, în care sunt consolidate cunoștințe din diverse arii curriculare, în vederea educării unei persoane inteligente, capabile să înțeleagă lumea înconjurătoare și să răspundă imperativelor acesteia, printr-o unitate a cunoașterii. Etapa cea mai relevantă a transferului de cunoștințe, a fuziunii mai multor discipline sub forma integrării curriculare, este oferită de transdisciplinaritate, termen amintit, pentru prima dată, cu trei decenii în urmă, în lucrările lui Jean Piaget, Edgar Morin, Eric Jantsch și lansat în circuitul mondial de către Basarab Nicolescu. S-a demonstrat că prin învățarea transdisciplinară elevii își conștientizează mult mai bine nevoile, abilitățile, stilurile de învățare, își valorifică cunoștințele acumulate și potențialul creativ de identificare a soluțiilor optime pentru diverse probleme sau situații racordate la adevărata existență umană.

În contextul în care politicile curriculare sunt centrate pe o perfecționare continuă a procesului instructiv-educativ, profesorului îi revine misiunea de realizare a conținuturilor prin metode active, formative, atitudinea recomandată fiind cea a armoniei dintre metodele tradiționale și cele moderne. Important este ca activitățile propuse la clasă să-i antreneze pe elevi în condiții practice de analiză, interpretare, creare, asigurându-le rolul de investigator, explorator, cercetător și, bineînțeles, creator de noi soluții și idei. Această modificare a configurației rolurilor celor doi subiecți ai demersului didactic – profesor și elev – evidențiază, totodată, nevoia modificării paradigmei educaționale prin stabilirea și implementarea unor modalități individuale de învățare. Astfel, în vederea formării și dezvoltării capacității de receptare a operei artistice, este de preferat să se desfășoare activități participative indispensabile actului lecturii și, în special, receptării textului literar care trebuie înțeles în profunzime, prin decodificarea

semnelor, conotației figurilor de stil, imaginilor plasticizante, valorificându-se resursele intelectuale, creative ale celui educat [2].

Studierea limbii și literaturii române are o importanță deosebită în dezvoltarea personalității elevilor. Textele prezente în manualele școlare, diverse ca tematică, ca genuri și specii literare, îl situează pe elev în ipostaza de a-și forma reprezentări, a reflecta asupra faptelor, a analiza, a interpreta, a căuta soluții. În studiul lor se pune accent pe descifrarea codului literar care cuprinde noțiuni de vocabular, sens propriu și figurat, versificație în cazul textelor lirice, procedee ale expresivității, modalități de expunere, stiluri și originalitatea exprimării etc. Cercetătoarea Mariana Marin este de părere că textul literar reprezintă de fapt atitudinile autorului care se manifestă în propriile trăiri față de lume, față de valorile umane, atitudini care evidențiază anumite concepte de viață, idealuri, convingeri [3, p.7].

Una dintre problemele de mare dificultate care s-a aflat în centrul atenției cercetătorilor literari este aceea a genurilor literare. Întrebarea este dacă în literatură există trei sau mai multe genuri. T. Todorov menționa în articolul *Originea genurilor*: „Orice operă modifică ansamblul posibilităților, fiecare nou exemplar schimbă specia. Am putea spune că suntem în prezența unei limbi în care orice enunț este agramatical în momentul enunțării sale. Mai exact spus, nu-i recunoaștem unui text dreptul de a figura în istoria literaturii sau a științei decât în măsura în care el aduce o schimbare a ideii pe care ne-o facem până atunci despre una sau despre cealaltă dintre aceste două activități”. În același timp, Gh. Crăciun, în lucrarea sa *Introducere în teoria literaturii*, susține următoarele: „Trebuie însă să admitem ca pe un adevăr incontestabil faptul că nu există text literar, oricât de excentric ar fi el în raport cu un sistem dat, care să nu prezinte proprietăți comune cu alte texte. Orice text nou apărut se înscrie aprioric într-un ansamblu de constrângeri, de la cele lingvistice la cele estetice, într-o combinatorie constituită din proprietăți literare virtuale, pe care însă, într-o oarecare măsură, el o modifică” [1, p.85] [5].

Considerații de mare interes cu privire la statutul genurilor apar în *Teoria literaturii* a lui R. Wellek și A. Waren. Cercetătorii americani considerau genul literar drept o instituție, având în vedere faptul că scriitorul, exprimându-se prin intermediul genului literar, intră în raza de acțiune a unei instituții pe care poate să o conteste, să o reformeze, să-i înlocuiască structurile, modul de organizare, să o contopească cu alta, mai funcțională, dar ea tot instituție rămâne. Așadar, din datele aduse în discuție, de la renaștere și romantism și până în zilele noastre, se admite existența în câmpul literaturii a trei genuri fundamentale – epic, liric, dramatic, deși există studii în care se vorbește despre patru genuri, cel de-al patrulea fiind romanul, ca gen distinct, sintetic. Se vorbește tot mai mult și despre unele genuri hibride: lirico-epic (romanul în versuri, balada, fabula etc.), istorico-artistic, din care fac parte reportajul, jurnalul etc. Chiar la nivelul unor specii lirice, cum ar fi elegia, oda, imnul, meditația, trăsăturile lor se amestecă. „Dincolo de toate acestea, susține Gh. Crăciun, trebuie să recunoaștem că triumful principiului originalității face ca aproape orice operă remarcabilă a lumii moderne să devină un „antiroman”, o „antidramă”, „o antipoezie”, un produs (de multe ori declarat non-artistic), ce refuză din start orice condiționare canonică” [1, p.95]. Cât privește speciile literare, acestea au un caracter istoric destul de riguros, unele dintre ele fiind pe cale de dispariție (epopeea, romanul în versuri), altele noi impunându-se tot mai mult. Studiul lor este interesant pentru ideea cristalizării și a morfologiei istorice a unor forme determinante într-o perioadă sau alta [5].

Precizările de mai sus au o strânsă legătură cu receptarea operelor literare în școală, mai ales că elevii, într-un comentariu literar, trebuie să releve în ce măsură o operă, de pildă, lirică are și elemente epice sau una epică/ dramatică inserează elemente lirice. În învățământul preuniversitar se studiază un repertoriu destul de variat de opere literare, ce aparțin tuturor genurilor și ilustrând diferite specii. De aceea, receptarea literaturii din perspectiva genurilor și speciilor trebuie să urmărească formarea la elevi a unei viziuni dialectice asupra fenomenului literar, înțelegerea caracterului relativ al oricărei clasificări. Întrucât fiecare operă e o structură unică, nu există o teorie a explicației de text general valabilă, asta însemnând că orice demers interpretativ se va realiza în funcție de trăsăturile distinctive ale textului artistic [5].

Receptarea este elementul definitoriu al oricărui proces de comunicare artistică. Opera de artă este creată pentru a fi receptată, caracteristică ce scoate în evidență importanța acestui proces în contextul studierii literaturii în școală. Definită ca formă specifică a activității umane, ce „repetă și reproduce structura activității creatoare a artistului (prin cooperare și post-creație), dar în ordine inversă” (Victor Ernest Masek), receptarea artistică diferă de la receptor la receptor. Modalitatea principală a activității în cadrul receptării o constituie interpretarea care dă întotdeauna percepției o notă personală, independentă, în primul rând de calitățile interpretului ca personalitate. Astfel, trecerea operei literare dintr-o valoare în sine într-o valoare pentru toți nu se poate realiza decât în condițiile unei receptări optime, aceasta, în accepție didactică, presupunând, la rândul ei, cunoașterea condițiilor subiective și a nivelurilor receptării, a obstacolelor de ordin tehnic, inerente atât lecturii cât și interpretării (incapacitatea elevului de a surprinde mesajul global al operei, dificultățile de a interpreta anumite imagini artistice, sentimentalitatea lui, blocajele de natură diversă, gustul estetic primitiv, neevoluat etc.), acceptarea elevului nu ca un element de referință pasiv, ca un simplu beneficiar al ofertei de informație estetică, ci ca partener de dialog, care își va aduce contribuția sa în investiția comună de măiestrie, talent și libertate [4]. Cât privește condițiile subiective ale receptării, specialiștii în domeniu menționează următoarele:

- a. interesul, care concentrează atenția receptorului asupra obiectului, (Ce comunică textul?; Despre ce e el?) și respectul, care menține opera de artă în independența și în specificitatea sa, împiedică confundarea ei cu lucrurile fizice ale universului cotidian. Din această condiție rezultă și o primă cerință/ un prim obiectiv important a/ al activității profesorului: stimularea interesului elevilor vizavi de opera literară. Or, privirea grăbită și distrată asupra operei literare nu poate duce decât la o interpretare rigidă, opacă și superficială.
- b. orientarea hedonistă și comunicativă ce se exprimă în faptul că cititorul se așteaptă, în urma contactului cu opera, la o plăcere, la o satisfacție estetică. „Uimirea definește calitatea plăcerii estetice: sentimentul ei de surpriză asigură întreținerea aceluia interes fără de care conștiința nu ar fi capabilă să prelucreze și să conștientizeze informația estetică a operei, iar aspectul ei contemplativ urmărește îndeaproape și solicită interpretarea, prefigurând liniștea și bucuria calmă în care se va cantona o dată cu procesul încheiat.”(Victor Ernest Masek). În al doilea rând, el, consumatorul de artă simte nevoia de a comunica spiritual cu autorul, de a face schimb de impresii cu alți cititori. Întrebările ce solicită opinia personală a elevului despre impresiile lăsate de opera ori atitudinea lui, de exemplu, față de personajul literar (Ce părere ai tu despre

personaj?), atitudinile colegilor (Ce credeți fiecare dintre voi despre personajul în cauză?), a criticilor literari (Care este atitudinea criticiilor literari X, Y față de personaj?), opinia autorului (Relevați atitudinea scriitorului din felul în care a fost construit personajul.), au menirea tocmai să satisfacă această necesitate de a-și împărtăși impresiile, de a emite o concluzie în urma comparării punctului propriu de vedere cu celelalte.

- c. orientarea cognitivă înțeleasă ca un interes al receptorului pentru operă ca sursă de noi cunoștințe (despre un nou scriitor, despre o altă viziune asupra problemei, despre caracteristicile unei formule estetice puțin ori deloc cunoscute etc.) Desigur, elementul noului, menținut de curiozitate ca emoție dominantă ce va anima activitatea elevilor, trebuie să fie pus în prim-plan.
- d. orientarea axiologică exprimată prin identificarea cititorului cu acele personaje ale operei care-i sunt cele mai apropiate sub aspectul preferințelor și orientării sale valorice și care pot incita coparticiparea sa la universul ideatic al operei (Cum ai acționa tu în locul personajului? De ce ai proceda anume așa? Cum califici acest comportament? Cu care personaj în niciun caz nu te poți identifica? De ce?).
- e. dorința cititorului, mai mult ori mai puțin deslușită de a-și intensifica propria sa activitate și de a-și proiecta propria sa forță imaginativă asupra operei, coparticipând, astfel, printr-un act de *post-creație*. Menționăm că neglijarea de către profesor a acestor tipuri de orientare artistică a cititorului în procesul de elaborare a sarcinilor vizavi de interpretarea textului va duce la distrugerea, la deformarea percepției normale, unitare, a operei de artă. Nu mai puțin importantă, așa cum subliniam mai sus, este și cunoașterea etapelor și nivelurilor de receptare a creațiilor literare.

Cercetând mecanismul receptării artistice, specialiștii consideră ca trebuie respectate următoarele etape [4]:

- a. pregătirea elevului pentru lectura textului (motive, interese, necesități);
- b. exprimarea unei atitudini etico-estetice referitoare la opera în cauză;
- c. exprimarea unor trăiri, emoții, asociații;
- d. recrearea conținutului imagistic al operei;
- e. formularea unor raționamente;
- f. exprimarea unor opinii;
- g. aprecierea operei de artă (gustul estetic, judecățile artistice etc.).

Procesul receptor al artei nu se constituie în toate individualitățile la fel. Atât studiile în domeniu, cât și practica școlară scot în evidență câteva niveluri de receptare a operei artistice. „Sunt indivizi, subliniază Tudor Vianu, pentru care opera de artă trăiește mai mult prin conținutul ei, alții, pentru care ea există mai degrabă prin organizarea ei formală. Unii care se abandonează sentimentelor lor și, în fine, alții care formulează judecăți cu privire la structura operei sau emit aprecieri în legătură cu valoarea ei”.

Primul nivel este unul al receptării sentimentale. Ceea ce notează cititorii/ elevii în procesul de interpretare/ receptare nu sunt nici aprecieri, nici judecăți cu privire la operă, ci numai sentimente din clasa celor reactive și dispoziționale. Ei sunt preocupați nu de opera însăși, ci de propriile reacții sentimentale, pe care ea le determină. Aceste trăiri însă, de regulă, nu sunt profunde. O emoție poate fi ușor înlocuită cu alta în urma unor noi impresii. Mai mult chiar,

elevii nu-și pot raporta stările trăite în procesul de receptare a operei la o realitate concretă, pe ei nu-i interesează viziunea autorului asupra lumii pe care o creează în operă. Având un gust estetic primitiv, neevoluat, ei povestesc conținutul de idei al unei poezii cu iluzia că astfel a fost surprinsă și măiestria poetului și valoarea artistică a operei. La întrebarea profesorului de ce le-a plăcut/ nu le-a plăcut, de exemplu, povestirea *Căprioara* de E. Gârleanu, ei reproduc povestea desprinsă din text (Mi-a plăcut pentru că se povestește despre o caprioară care voia să-și ducă puiul în vârful muntelui. Pe drum ea se întâlnește cu lupul, care o atacă. Până la urmă, căprioara moare, iar puiul ei fuge.) [4].

Ideile emise se rezumă de multe ori la: îmi place/ nu-mi place; în viață, așa ceva nu e posibil; e plictisitoare; n-am înțeles nimic etc. Acești elevi reprezintă tipul receptorului naiv. Ținând cont de faptul dat, profesorul va evita întrebările/ sarcinile de natură reproductivă care cer informații exacte despre cele prezentate în text, cu efort minim din partea elevului, de tipul: Ce gândește căprioara despre puiul ei? Unde vrea căprioara să-și ducă puiul? Cu cine se întâlnește căprioara? Ce întreprinde căprioara ca să-și salveze puiul? etc. Pentru început, el poate utiliza întrebările de traducere, prin care se elucidează semnificația unor detalii, explicarea unor cuvinte, simboluri etc.: Exemplificați cu extrase din operă că personajul căprioara dorește să-și afle puiul în siguranță. Exemplificați cu versuri și relevați ideea poetică ce ilustrează următoarele motive ale poeziei *Astăzi ne despărțim* de Ștefan Augustin Doinaș: geneza lumii, eterna reîntoarcere, trecerea timpului. Precizați cu ajutorul dicționarului explicativ sensurile cuvântului *dulce*. Ce semnificații îi atribuie autorul în versul *O, mamă, dulce mamă*? Se pot utiliza întrebările/ sarcinile aplicative, răspunsurile care cer o racordare a modalității de a gândi logic la diferite situații din viața cotidiană (Ce a determinat-o pe căprioara din povestirea lui E. Gârleanu să se comporte așa? Cum ar proceda orice altă mamă, care își iubește copilul, în situația în care viața lui e în pericol? Cum calificați acest tip de comportament? Raportați cazul căprioarei la unul din viața reală. Formulați concluziile de rigoare,) și, ulterior, întrebările interpretative care cer descoperirea conexiunilor dintre idei, fapte, valori și necesitatea de a le argumenta (Ce semnificații comportă versurile-refren ale poeziei? Interpretați conotațiile versurilor [...] *tu vei fi azurul din mări,/ eu voi fi pământul cu toate păcatele*, raportându-le la mitul lui Uranus și al Geei. Comparați cele două părți ale *Scrisorii III* de M. Eminescu, relevând procedeul de organizare a lor. De ce autorul a optat pentru acest procedeu compozițional? etc.) [4].

Al doilea nivel, numit de Tudor Vianu intelectual-apreciativ, în didactica productivă se caracterizează prin faptul că elevii demonstrează cunoștințe de interpretare a textului studiat, analizează, dezvăluie existența specificului unor judecăți, idei existente deja în critica literară, dar necunoscute de ei înșisi, se îndreaptă de cele mai multe ori spre acele elemente a căror perceptibilitate este obligatorie pentru înțelegerea semnificațiilor generale ale operei. Ei se pot identifica cu personajele, detaliază și aprofundează un aspect sau altul al operei. Profesorul va încuraja activitatea acestor elevi prin formularea unor sarcini/ întrebări care să-i ajute a-și organiza intuițiile lor în comentarii unitare, să depășească fragmentarismul. Or, la această etapă, asocierea sentimentului, a trăirilor elevilor cu diferiți factori intelectuali lasă încă de dorit. Se observă o orientare exagerată asupra aspectului formal al operei, fără intenția de a pătrunde forma interioară, nucleul ideatic existențial al operei. Percepută fragmentar, unilateral, opera nu poate să le producă acea trăire, ca treapta intermediară necesară continuării și desăvârșirii procesului de receptare artistică. Întrebările/ sarcinile cele mai eficiente sunt, în primul rând, cele

analitice care oferă posibilitatea de a cerceta în profunzime textul, de a-l examina din diferite unghiuri de vedere (Comentați intenția poetului T. Arghezi de a se exprima în prima parte a poeziei *Testament* la persoana I plural (noi), iar în partea a II-a la persoana I singular. Demonstrați că poezia *Dintre sute de catarge* de M. Eminescu este o meditație. Comparați povestirea *Căprioara* de E. Gârleanu cu *Moartea căprioarei* de N. Labiș. Pronunțați-vă asupra modului de relatare a întâmplărilor pentru care a optat fiecare dintre scriitori.). Întrucât momentul cognitiv al receptării artistice se realizează în două etape (prima este reprezentată de cunoașterea conținutului încorporat în forma literară, iar cea de-a doua o constituie cunoașterea realității modelată în conținutul specific al operei), în procesul de interpretare se va insista în mod deosebit asupra sarcinilor menite a-i ajuta pe elevi să descopere această a doua realitate, creată de imaginația autorului (Lumea pe care o construiește G. Bacovia în poezia *Plumb* este conturată din câteva pete de culoare. Care este nuanța acestor pete cromatice? Ce lume/atmosferă/ stări sugerează ele? Ce realitate descoperă/ creează G. Bacovia în poezia *Lacustră*? Alegeți din variantele de răspuns propuse și argumentați-vă opțiunea: a) o realitate care-l desființează ca om; b) o realitate care strivește orice inițiativă de a lua contact cu lumea; c) o realitate asemenea celei din timpul potopului; d) altă opinie.) [4].

Nivelul superior al receptării operei artistice este cel creativ. La acest nivel, elevii sunt capabili să rezolve operații logice și probleme complicate, să observe structuri și să opereze cu noțiuni abstracte, să decodifice ambiguitățile textului literar, să emită și să formuleze judecăți de valoare. Desigur, unele dintre acestea pot fi obiective, altele – subiective. Ei pot afirma, de pildă, că romanul *Frații Jderi* de M. Sadoveanu este superior operei *Neamul Șoimăreștilor*. Pentru a formula judecata respectivă, este necesar a fi făcut în prealabil un raționament de valorizare a fiecăreia din cele două opere sadoveniene, a stabili anumite analogii și deosebiri, care, la rândul lor, dau naștere unor judecăți de motivație. Tocmai acest fapt trebuie să-l ia în considerare profesorul. Întrebările sintetice adresate elevilor încurajează rezolvarea creativă, nestandardizată a problemelor. Elevii, pentru a răspunde la întrebările sintetice, fac apel la cunoștințele pe care le au, la experiența lor de viață și estetică, oferă scenarii de alternativă. Întrebările respective îi ajută să se implice personal, să propună o soluție, fără s-o aibă de-a gata (Cum s-ar fi constituit destinul lui Ion, protagonistul romanului *Ion* de L. Rebreanu, dacă: a) s-ar fi căsătorit de la început cu Florica?; b) Vasile Baciș i-ar fi dat toate pământurile imediat după nuntă?; c) Există în scara alternativelor personajului Ana posibilitatea de a ieși din impas, de a renunța la sinucidere? Argumentați.; d) Ce schimbări veți face în finalul romanului *Ion*, dacă ați avea această posibilitate? Cum motivați?). Subliniem faptul că elevii care se caracterizează printr-un nivel creativ de receptare a textului artistic studiat vor propune soluții ținând cont de logica construirii personajului, de circumstanțele în care el activează și trăiește, de relațiile lui cu lumea operei, de psihologia lui etc. Practica școlară demonstrează că, de regulă, ei acceptă variantele scriitorului (spre deosebire de colegii lor aflați la nivelul receptării sentimentale, care, conduși de emoții, nefiind capabili să înțeleagă logica construirii personajului, îl lasă în viață pe Ion sau chiar îl căsătoresc până la urmă cu Florica), dar nu pur și simplu, ci din motive bine întemeiate.

Considerăm că, adoptând o atitudine intelectuală în fața operei de artă, elevii fac aprecieri asupra ei. Întrebările evaluative, componentă necesară a unui demers interpretativ școlar, îi ajută să emită anumite judecăți de valoare. În concluzie, putem afirma că spre a recepta adecvat o operă de artă, contemplatorul ei, în cazul nostru elevul, trebuie să se puna în locul artistului, să

pătrundă în procesul de formare a operei, să intre într-un dialog fructuos cu textul. Profesorului nu-i rămâne decât să-l ajute pe elev să realizeze cu succes această intenție [4].

BIBLIOGRAFIE

1. CRĂCIUN, GH. Introducere în teoria literaturii. Chișinău. Cartier educațional. 2013. 176 p. ISBN 9975-79-236-7
2. GOLUBIȚCHI, S., Aspecte didactice în studierea textului literar în clasele primare. În: Revista ACTA ET COMMENTATIONES. ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI, revistă științifică, nr. 2(11). 2017, pp. 208-214. ISSN 1857-0623/ ISSN e 2587-3636
3. MARIN, M., Didactica lecturii. Interacțiunea elev-operă literară din perspectiva atitudinilor și valorilor literar-artistice. Chișinău. (Tipogr. Bons Offices). 2013. 134 p. (Colecția Cartier Educațional). ISBN 978-9975-79-861-7
4. ȘCHIOPU, C., Metodica predării literaturii române. Pitești: Editura Carminis Internațional. (Tipogr. S.C. TIPARG S.A. Pitești). 2009. 336 p. ISBN 978-973-123-095-5
5. ȘCHIOPU, C., POPOVA, V., Formarea elevilor ca interpreți ai operei literare în procesul studierii trăsăturilor ei de gen și specie. În: Revista DIDACTICA PRO, revistă de teorie și practică educațională. 2018. nr. 3 (109), pp. 21-25. ISSN 1810-6455.

CZU: 37.015:33

APTITUDINI ANTREPRENORIALE LA ELEVII DE GIMNAZIU

*Gabriela Mihaela LUPAȘCU, doctorandă
Universitatea Pedagogică de Stat ”I. Creangă” din Chișinău, RM*

Summary. *Presently, the world are facing with major challenges what are expanding more and more at the level national economy. Presence entrepreneurs and of entrepreneurship it's necessary for to encourage and to introduce the change in society, economic etc.*

Keywords: *entrepreneur, entrepreneurship, entrepreneurial skills, self, authors and entrepreneurship studies.*

În prezent lumea se confruntă cu provocări majore, care se extind tot mai mult la nivelul economiei mondiale. Spiritul antreprenorial nu a fost niciodată mai important ca în prezent, remarcându-se drept o forță semnificativă, cu un impact considerabil în relansarea, creșterea și progresul social, prin stimularea inovației, generarea de locuri de muncă și responsabilizarea social [1].

Învățământul are un rol esențial și primordial în formarea liderilor, inovatorilor, noilor întreprinzători, iar stimularea capacităților antreprenoriale este o prioritate în întreaga lume. Astăzi țara noastră are nevoie de cetățeni activi, cu inițiativă, care să se integreze ușor în economia de piață și să asigure continuarea progresului în orice domeniu. Astfel, antreprenoriatul a devenit un imperativ în formarea profesională a specialiștilor [17; 14]. Sprijinirea antreprenoriatului nu a fost niciodată mai importantă ca acum. Antreprenorul constituie promotorul progresului economic.

Educația antreprenorială la toate nivelele, gimnazial, liceal, universitar sau formare profesională continuă joacă un rol major în dobândirea competențelor antreprenoriale cheie. Consolidarea educației antreprenoriale încă din clasele gimnaziale va avea un impact pozitiv asupra caracterului dinamic al antreprenoriatului în cadrul economiei noastre. Originile termenului de antreprenoriat pot fi căutate în două direcții distincte [12, p.54]:

- din verbul (transformat ulterior în substantiv) de origine franceză *entreprendre* – „a face ceva”, termen propus și definit pentru prima dată de Richard Cantillon și
- din termenul de origine germană *Unternehmergeist* – „spirit antreprenorial”, propus de Joseph Schumpeter. Acesta ar fi, conform unor autori, mult mai adecvat pentru înțelegerea studiilor legate de antreprenoriat.

Numeroase definiții ale antreprenoriatului se regăsesc în literatura de specialitate, acoperind o paletă largă de activități asociate antreprenoriatului.

Putem defini antreprenoriatul ca activitate de identificare și valorificare a unor oportunități economice și sociale, care se derulează în diferite medii și unități de afaceri ce cauzează schimbări în sistemul dat prin inovări realizate de persoanele care valorifică aceste oportunități, creând valori atât pentru indivizi, cât și pentru societate [12].

Antreprenoriatul reprezintă un proces ce constă în identificarea și urmărirea unei oportunități de afaceri, în scopul valorificării acesteia. Este un proces care se derulează în diferite medii și unități de afaceri ce cauzează schimbări în sistemul economic prin inovări realizate de persoanele care valorifică oportunitățile economice creând valori atât pentru indivizi, cât și pentru societate.

Definiția antreprenorului, așa cum apare ea în manualele de Educație antreprenorială, este următoarea: „persoana care se ocupă de inițierea și dezvoltarea unei afaceri”. Una dintre definițiile antreprenorului este „acea persoana care se uită la o problemă și o vede ca pe o oportunitate, iar apoi acționează asupra sa”.

Alți termeni ce pot caracteriza antreprenoriatul sunt: inovație, creativitate, dinamism, toleranță la risc, flexibilitate și orientare spre dezvoltare. (The Kauffman Center for Entrepreneurial Leadership) [12].

Dezvoltarea abilităților privind cariera începe din perioada școlară și continuă de-a lungul tranziției la viața adultă. Cunoașterea și utilizarea aptitudinilor, deprinderilor și comportamentelor care permit inițierea și derularea unor afaceri proprii reprezintă condiții esențiale pentru succes în viața profesională și socială a fiecărui individ.

Înțelegerea principiilor de funcționare a economiei de piață, a șanselor fiecărui om de a-și valorifica la maxim potențialul propriu pentru a acționa eficient în orice domeniu, de a avea succes dacă are inițiativă, imaginație, gândire critică sunt doar câteva elemente determinante în formarea la elevii de gimnaziu a comportamentului de întreprinzător, a acelor competențe specifice care să le permită orientarea profesională spre a deveni antreprenori.

Educația antreprenorială urmărește formarea competențelor specifice elevilor, care să le permită orientarea profesională spre a deveni antreprenori, iar prin valorificarea potențialului să acționeze eficient în orice domeniu. Se referă la modalitatea de dezvoltare a atitudinilor, a competențelor și a cunoștințelor antreprenoriale care ar trebui să permită unui elev să „transforme ideile în acțiuni”. Din **Legea Educației Naționale nr.1 din 2011 rezultă că** „Misiunea asumată de lege este de formare, prin educație, a infrastructurii mentale a societății românești, în acord cu noile cerințe, derivate din statutul României de țară membră a Uniunii Europene și din funcționarea în contextul globalizării, și de generare sustenabilă a unei resurse umane naționale înalt competitive, capabilă să funcționeze eficient în societatea actuală și viitoare” [Legea Educației Naționale nr.1, publicată în Monitorul Oficial nr. 18]

De asemenea „Idealul educațional al școlii românești constă în dezvoltarea liberă, integrală și armonioasă a individualității umane, în formarea personalității autonome și în asumarea unui sistem de valori care sunt necesare pentru împlinirea și dezvoltarea personală, pentru dezvoltarea spiritului antreprenorial, pentru participarea cetățenească activă în societate, pentru incluziune socială și pentru angajare pe piața muncii” [Legea Educației Naționale nr.1, publicată în Monitorul Oficial nr. 18]

Curriculumul național pentru învățământul primar și gimnazial se axează pe 8 domenii de competențe-cheie care determină profilul de formare a elevului, printre care figurează și competențele antreprenoriale.

În Codul Educației al Republicii Moldova se arată că educația are ca finalitate principală „formarea unui caracter integru și dezvoltarea unui sistem de competențe care include cunoștințe, abilități, atitudini și valori ce permit participarea activă a individului la viața socială

și economică” [http://lex.justice.md/md/355156/]. Printre competențele – cheie pe care le urmărește educația, se găsesc competențele antreprenoriale și spiritul de inițiativă.

Învățământul gimnazial este parte componentă a învățământului general obligatoriu și se axează pe opt domenii de competențe-cheie care determină profilul de formare a elevilor, cu scopul de a-i familiariza cu o abordare pluri și transdisciplinară a domeniilor cunoașterii.

Profilul de formare al absolventului de gimnaziu descrie așteptările exprimate față de elevi la finalul învățământului gimnazial prin raportare la cerințele exprimate în Legea Educației Naționale, alte documente de politică educațională și studii de specialitate. Printre competențele care se cer dobândite întâlnim: manifestarea interesului pentru identificarea unor soluții noi în rezolvarea unor sarcini de învățare de rutină și/ sau provocatoare; manifestarea inițiativei în rezolvarea unor probleme ale grupurilor din care face parte și în explorarea unor probleme ale comunității locale; aprecierea calităților personale în vederea autocunoașterii, a orientării școlare și profesionale; identificare unor parcursuri școlare și profesionale adecvate propriilor interese.

În Republica Moldova în Curriculum opțional – curriculum pentru învățământ gimnazial (V-IX) găsim conceptele de educație economică și antreprenorială. Educația economică și antreprenorială pentru clasele gimnaziale este în prezent o necesitate vitală în contextul unei societăți a liberei inițiative. Principiile și valorile promovate de programele din ciclul gimnazial sunt în strictă corelație cu viața cotidiană, cu modul în care se manifestă indivizii în calitate de consumatori sau producători. În sistemul economiei de piață pentru elevi este important să dezvolte abilitățile de gândire economică, să evalueze costurile și beneficiile implicate de diferite decizii, să elaboreze un comportament adecvat societății. Acestea vor contribui la dezvoltarea gândirii critice, la formarea unui sistem de valori și educarea unui cetățean activ și cu spirit de inițiativă.

Documentele conceptuale și normative ale sistemului educațional din Republica Moldova tratează educația economică și antreprenorială ca parte integrantă conceptului și practicii educaționale moderne. Pioneratul implementării programelor de educație economică în sistemul educațional al Republicii Moldova aparține organizației Junior Achievement Moldova, care este o organizație non-profit fondată în anul 1995, membră a rețelei JA Worldwide, și a Centrului Regional de la Bruxelles, JA-YE Europe [http://lex.justice.md/md/355156/].

De la fondarea organizației în 1919 în SUA, Junior Achievement a contribuit la educația economică și antreprenorială a tinerilor în SUA și alte peste 100 țări de pe glob, inclusiv Republica Moldova. Misiunea organizației constă în motivarea și pregătirea tinerei generații pentru a se afirma cu succes în economia de piață. În acest scop, organizația implementează în școlile din Republica Moldova programe opționale de educație economică și antreprenorială. Junior Achievement este o organizație non-profit finanțată de peste 100.000 de firme, fundații și persoane particulare. Scopul Junior Achievement este de a instrui și a inspira tinerii să aprecieze antreprenoriatul liber, să înțeleagă economia și afacerile și să fie gata pentru angajarea în câmpul muncii.

Educația antreprenorială accentuează dimensiunea acțională în formarea personalității elevului. *Se pot schița anumite trăsături de personalitate despre care se consideră că sunt comune majorității întreprinzătorilor de succes: spirit de inițiativă, perseverență, încredere în sine, în forțele proprii, nevoia de împlinire, adică dorința de atingere a unor obiective proprii,*

capacitatea de asumare a unor riscuri personale și financiare, potențial energetic ridicat, concretizat în capacitatea de a depune un efort intens și îndelungat și altele.

Aceste însușiri sunt prezente în proporții diferite în structura personalității fiecărui individ și este posibil chiar ca unele dintre ele să nu fie prezente, ceea ce nu înseamnă însă că individul respectiv nu ar putea fi întreprinzător de succes. Discipline care vizează dezvoltarea aptitudinilor antreprenoriale la nivel gimnazial.

Abilitățile antreprenoriale care pot transforma ideile în acțiuni includ: creativitatea, inovarea, asumarea riscului, capacitatea de management al proiectelor și atingerea obiectivelor propuse.

Obiectivele educației antreprenoriale sunt legate de îmbunătățirea abilităților antreprenoriale ale elevilor, stimularea creativității și încrederii în forțele proprii; încurajarea startupurilor inovative; creșterea rolului antreprenorilor în societate și în economie.

Este un demers de o mare complexitate, care este mai adecvat unor discipline aferente ariei curriculare „Om și societate”, și anume cultura civică, întrucât problemele pe care această dimensiune a educației le abordează sunt de natură preponderent economică și socială.

Primele elemente de educație antreprenorială sunt incluse în programa școlară pentru disciplina educație tehnologică predată în învățământul gimnazial românesc, clasele V-VIII. Prin studierea disciplinei Educație tehnologică se realizează corelarea cu exigențele formulate în documentele de politică educațională din România și din Comunitatea Europeană privind pregătirea elevilor pentru viață și învățare continuă, precum și opțiunea pentru cariera profesională.

Programa pune un accent deosebit pe educația pentru calitate. Studiul calității produselor și a serviciilor, precum și educația consumatorului și a producătorului, permit dezvoltarea unor atitudini prin asumarea de valori care vizează calitatea. Programa de Educație tehnologică pune, de asemenea, accent pe dezvoltarea la elevi a competențelor antreprenoriale, a spiritului de inițiativă privată.

Aptitudinile antreprenoriale presupun metode active prin care elevii să fie determinați să dea frâu liber creativității și spiritului de inovație. Competența și aptitudinile antreprenoriale pot fi dobândite sau formate doar prin experiențe de învățare practice și reale.

Implicarea elevilor din învățământul gimnazial în activități antreprenoriale asigură acestora formarea competențelor specifice care să le permită să se manifeste ca întreprinzători, atât la școală, cât și mai târziu, în viața profesională.

Prin implicarea elevilor de gimnaziu în activități de antreprenoriat, prin familiarizarea lor cu terminologia economică specifică domeniului se crează premisele în formarea comportamentelor de viitori întreprinzători, capabili de a acumula cunoștințe practice, de a-și dezvolta spiritul de inițiativă, de a-și forma aptitudinile necesare înființării și conducerii unei afaceri.

BIBLIOGRAFIE

1. BĂDULESCU, D., & BĂDULESCU, A. Antreprenoriatul: Cum? Cine? Când? Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujană, 2014.

2. BE BUSINESSED (2017), History of Entrepreneurship. Available at: <https://bebusinessed.com/history/history-of-entrepreneurship/> (vizitat: 13 aprilie 2019).
3. BLANCHFLOWER, D. G.,& OSWALD, A. J. What Makes a Young Entrepreneur ? In A. Furlong (Ed.), Handbook of Youth and Young Adulthood: New Perspectives and Agendas Routledge, 2009.
4. BONCHIS E.,& SECUI M. Psihologia vârstelor. Oradea: Editura Universitatii din Oradea, 2004.
5. CANTILLON R. Essai sur la nature du commerce en général. Paris: Institut Coppet, 2011.
6. CASSIS, Y.,& MINOGLU, I. Entrepreneurship in theory and history. Palgrave Macmillan, 2005.
7. CERGHIT I. Metode de învățământ. (ed. IV). Iași: Polirom, 2006.
8. Institutul de Științe ale Educației, Consiliere și Orientare – Ghid. București, 2000
9. CONSTANTIN A.R. Antreprenoriat. București: Pro Universitaria, 2014.
10. CIOLAN L. Educația antreprenorială. București: ISE, 2001.
11. DERLOGEA Ș., BOTA GHI., 160 de activități dinamice (jocuri) pentru TEAM BUILDING. București, 2011.
12. Dicționar explicativ al limbii române, ediția a II-a revăzută și adăugită. Academia Română. Institutul de Lingvistică „Iorgu Iordan”. Editura Univers Enciclopedic Gold, 2016.
13. FARREL C. LARRY. Cum să devii antreprenor. Dezvoltă-ți propria afacere! București: Curtea Veche, 2011.
14. IORDACHE S., LAZAR C.: Curs de economie politica, Editura Economica , 1999.
15. JELESCU P., ELPUJAN O. Antreprenoriatul – un imperativ în formarea profesională a specialiștilor. În: Materialele Conferinței științifice internaționale „Învățământul superior: valențe și oportunități educaționale, de cercetare și transfer inovațional”, 28, 29 septembrie 2016, Universitatea de Stat din Moldova. Chișinău: CEP USM, p.59-62.
16. KOLB D. Experiential Learning: experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. , 1984. 10 p.
17. MANOLEA, GHEORGHE, Definirea antreprenoriatului și a antreprenorului, în: Antreprenoriatul, 2011. <http://www.antreprenoriatul.ro/index.php/descriere/76-definireaantreprenoriatului-si-a-antreprenorului> (vizitat 14. 03. 2019).
18. Ministerul Educației al Republicii Moldova, Curriculum pentru învățământul gimnazial (clasele V – IX). Chișinău, 2010.
19. SOARE E. Educația antreprenorială. Ultima provocare a școlii. București: Editura V. & I. Integral, 2008.
20. SCHUMPETER, JOSEPH A. (2003). Ten great economists: from Marx to Keynes. San Diego: Simon Publications. ISBN 9781932512090
21. TOBĂ D. Economie. Elemente de microeconomie și macroeconomie Craiova: Editura Universitaria, 2018.

CZU: 373.67:37.07

**RECONSIDERAREA MANAGEMENTULUI ȘCOLII DE ARTE „A. STÂRCEA”,
MUNICIPIUL CHIȘINĂU
DIN PERSPECTIVA PEDAGOGIEI COMPETENȚELOR**

*Iulia MÎNDRESCU, director-adjunct, școala de arte „A. Stârcea”,
doctorandă UPS „I. Creangă” din Chișinău, RM*

Abstract: *The article addresses the opportunity of reconsidering the management of the art school nowadays, the reconceptualization of the designing-planning-organizational process and the development of the educational process from the perspective of the macro-structural and micro-structural competences, integrated in the Project of the pedagogical aims from the instrumental-artistic education perspective vis-à-vis the education plan, designing a Model for learning the basic instrumental-artistic competences with their respective specification.*

Key words: *management, School of Arts, competence, learning Model, esthetic education, interculturality.*

Școala de arte “A. Stârcea” din mun. Chișinău, prin tot conținutul activității sale contribuie plenar la educația estetică a elevilor și acest deziderat constituie esența *managementului școlii de arte, ca instituție de cultură, care direcționează activitatea organizației de profil cultural către o anume finalitate - însușirea de valori în sens estetic, artistic, moral, spiritual, dezvoltarea și promovarea acestor valori, protejarea și punerea în circulație a patrimoniului cultural.*

Managementul școlii de arte vizează managementul cultural, managementul învățămîntului artistic, care nu este la noi încă o disciplină științifică consolidată, care să contribuie la dezvoltarea și extinderea practicilor artistice și culturale.

Managementul educațional al școlii de arte, în esența sa, devine un management de calitate, se concentrează pe dimensiunea umană și utilizează strategii de tip comunicativ, de colaborare/participare, negociere și soluționare a doleanțelor copiilor și părinților privind împlinirea vocației de dezvoltare prin creație artistică/estetică a ființei umane.

Pedagogia competențelor impune reconsiderarea managementului școlii de arte, regândirea conținutului acestuia din perspectiva competențelor, ținând cont de specificul activității școlii de arte care reclamă un management al instruirii centrat pe subiect, pe cel ce învață, pe aspecte de individualizare și diferențiere în raport cu potențialul de care dispune fiecare elev, interesele și aptitudinile, capacitățile sale. Astfel, politicile educaționale actuale promovate în R.Moldova necesită ca managementul școlii de arte să asigure procesul de proiectare-implementare-evaluare a curriculumului școlii din perspectiva competențelor, o reconceptualizare a procesului educațional la nivel macro structural și micro structural-tabelul 1.

Conținutul *educației estetice* este concretizat în ceea ce se înțelege prin cultura estetică școlară, care se prezintă în două ipostaze:

- a) *cultura obiectivă*, reprezentată de un ansamblu de cunoștințe și ca practici estetice, prevăzute în documentele școlare și transmise în procesul instructiv-educativ din

școală.

- b) *cultura subiectivă*, care apare – așa cum remarcă Văideanu - „ca rezultat spiritual produs în individ de asimilare a culturii obiective”. Acest rezultat spiritual se concretizează într-un ansamblu de capacități, aspirații, sentimente și convingeri estetice - toate subsumate și integrate unui ideal estetic [8].

Tabelul 1. Proiectarea finalităților pedagogice în perspectiva educației instrumental-artistice vis-à-vis de planul de învățământ al școlii de arte [3, 1, 5,7, 8].

Proiectarea finalităților pedagogice în perspectiva educației instrumental-artistice I. La nivelul sistemului educațional vocațional	Profil de studii	Durata studiilor, clasele și numărul total de ore pe săptămână								
	Specialitatea și disciplinele	Cl.1	Cl.2	Cl.3	Cl.4	Cl.5	Cl.6	Cl.7	Cl.8	
<p>(1) <i>Ideal pedagogic</i>: formarea personalității integre, armonios dezvoltate, creative, inovative, deschise</p> <p>(2) <i>Scopuri pedagogice</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • democratizarea educației/învățării în termeni de intrare- ieșire; • formarea deprinderilor, competențelor instrumental-artistice, respectând identitatea culturală; • valorificarea învățământului vocațional de arte în sensul progresului socio-uman. <p>(3) <i>Obiective generale ale sistemului de învățământ</i> vocațional de arte;</p> <ul style="list-style-type: none"> • abordarea sistemică (globală, interdisciplinară, în sensul educației permanente); • abordarea curriculară centrată pe formare de competențe; • abordarea psihologică în sensul dezvoltării potențialului de care dispune fiecare elev. <p>II. La nivelul procesului de învățământ</p> <p>(1) <i>Obiectiv general</i> (al planului de învățământ):</p> <ul style="list-style-type: none"> • stimularea capacității de învățare inovatoare, creativă; • formarea de competențe generale și specifice conform standardelor educaționale stabilite. <p>(2) <i>Obiective specifice</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • dobândirea culturii generale instrumental-artistice; • dobândirea culturii generale de bază în domeniu: (cunoștințe, capacități, aptitudini, 	Profilul Muzică. Specialitatea Interpretare instrumentală									
	Instrumente cu clape: <i>pian</i>	6,5	6,5	6,5	7,5	10	10	11	5	
	Instrumente cu corzi: <i>vioară, violoncel, chitară</i>	6,5	6,5	6,5	7,5	10	10	11	5	
	Profilul Muzică. Specialitatea Interpretare instrumentală									
	Instrumente <i>aero-fone și percuție: flaut, trompetă, clarinet, saxofon, trombon, oboi, xilofon, baterie</i>	6,5	7,5	10	10	11	6			
	Instrumente populare: <i>acordeon, nai, țambal, cobză</i>	6,5	7,5	10	10	11	6			
	Profilul Muzică. Specialitatea Interpretare corală									
	<i>Cor</i>	6	6	6	8	8	8	8		
	Profilul Arte Vizuale. Specialitatea Arta plastică									
	<i>Arta plastică: desen, pictură, compoziție, arta decorativă, aplicată, sculptură/modelaj.</i>	13	13	13	13	13				
	Profilul Arta Teatrală. Specialitatea Actorie									
	<i>Actorie</i>	9	9	9	9	9	6			
Profilul Arta Coregrafică. Specialitatea Dans popular										
<i>Coregrafie</i>	11	12	12	12	12	6				

Creșterea calității educației estetice prin asigurarea realizării intereselor, doleanțelor copiilor și părinților în satisfacerea dezvoltării capacităților, aptitudinilor, talentelor 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. Parte centrală a educației estetice, educația artistică, are o sferă de acțiune mai restrânsă (vizează numai valorile artei), sondează

însă mai adânc, presupune un grad mai mare de inițiere, angajează calități mai subtile și solicită mai complex personalitatea în ansamblul ei. Obiectivele, conținuturile, metodele și formele educației artistice sunt puternic individualizate, se exprimă prin limbaje și tehnici specializate și implică o competență profesională atestată celui ce o realizează în școală sau în afara școlii. Distincția între educația estetică și cea artistică este relativă, ea fiind determinată în primul rând, de particularitățile valorilor estetice prin care se realizează. Drept urmare, **Planul de învățământ al școlii de arte este stabilit de Ministerul Educației, Culturii și Cercetării și reprezintă un document oficial de proiectare globală a conținutului instruirii, care stabilește, conform criteriilor valorice/pedagogice scopurile și obiectivele educației instrumental-artistice adaptate la nivel de politică a educației, prevede o repartizare de timp de învățare pe profiluri de formare adecvat prevederilor politicilor educaționale, ținând cont de particularitățile de vârstă ale elevilor, opțiunile și interesele acestora, de experiențele în domeniu și este structurat pe trei niveluri [11]: Nivelul 0 - învățământul preșcolar preconizat copiilor între vârstele 5-7 ani (grupa pregătitoare); Nivelul I - învățământul primar clasele a I-IV- a profil „Muzică” cu durata studiilor de 1-8 ani; Nivelul II - învățământul gimnazial clasele a V-VIII- a profil „Muzică” cu durata studiilor de 1-8 ani, clasele a III-VI- a profil „Muzică”, și clasele a I-V- a cu profil: „Arta plastică”, „Arta teatrală”, „Arta coregrafică”. Fiecare profil prevede discipline specifice de formare: De exemplu, Profilul Muzică, Specialitatea Interpretare Instrumentală - Instrument muzical special, Solfegiu și Teoria Muzicii, Literatura Muzicii, Instrument auxiliar, Exersări colective: cor, orchestră (ore săptămânale pentru grup), disciplina opțională (de formare profesională), ansamblu (pentru fiecare elev). Activitatea de instruire reprezintă principalul subsistem al activității de educație, planificată întru formarea de competențe specifice prin determinarea de *obiective – conținuturi – metode de predare – învățare-evaluare*, realizată prin acțiuni integrate în cadrul oricărei activități de instruire în procesul de învățământ în cadrul unor forme de organizare generale (formale, nonformale), particulare (frontale, pe microgrupe, individuale) și activități concrete (lecții, cercuri de specialitate, consultații individuale și de grup etc., *lecția* fiind forma principală de organizare a instruirii în cadrul procesului de învățământ)..**

Experiența pedagogică acumulată pe parcursul anilor mi-a permis elaborarea unui model de învățare, acceptat și promovat de noi în Școala de Arte „A.Stârcea”, mun.Chișinău ca reper epistemologic, model constituit în baza consultării lucrărilor de specialitate [3,1, 5,6,10].

Analiza și validarea Modelului respectiv implică valorificarea *conceptelor fundamentale ale pedagogiei*, dar și ale *normativității* și ale *metodologiei specifice*, angajate la nivelul construcției *modelului praxiologic* și la nivelul ordonării sale prin intermediul *principiilor* (generale, ale proiectării; specifice – ale organizării, planificării, realizării-dezvoltării; didactice) [3, 1, 6].

Diferențierea curriculară vizează adaptarea procesului de predare-învățare la posibilitățile aptitudinale, la nivelul intereselor cognitive, la ritmul și stilul de învățare al elevului. Această **strategie diferențioare** redă **trecerea** de la *”o școală pentru toți”* la **”o școală pentru fiecare”**, trecere ce poate fi realizată tocmai prin posibilitățile oferite de proiectarea și aplicarea onestă a curriculumului în condițiile în care are loc într-adevăr trecerea la centrarea pe nevoile și interesele elevului, aspect specific școlii de arte. În acest context, pentru instituții de acest gen, precum este școala de arte, se potrivește schema de diferențiere a instruirii inițiată de C. Crețu.

Aceste orientări pot și trebuie realizate și prin crearea unui mediu favorabil învățării, care presupune: condiții destinate, permissive de susținere și securizare, stimularea prin promovarea

STRUCTURA DE FUNCȚIONARE A ACTIVITĂȚII DE INSTRUIRE ÎN CONȚETUL PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÂNT (pian)

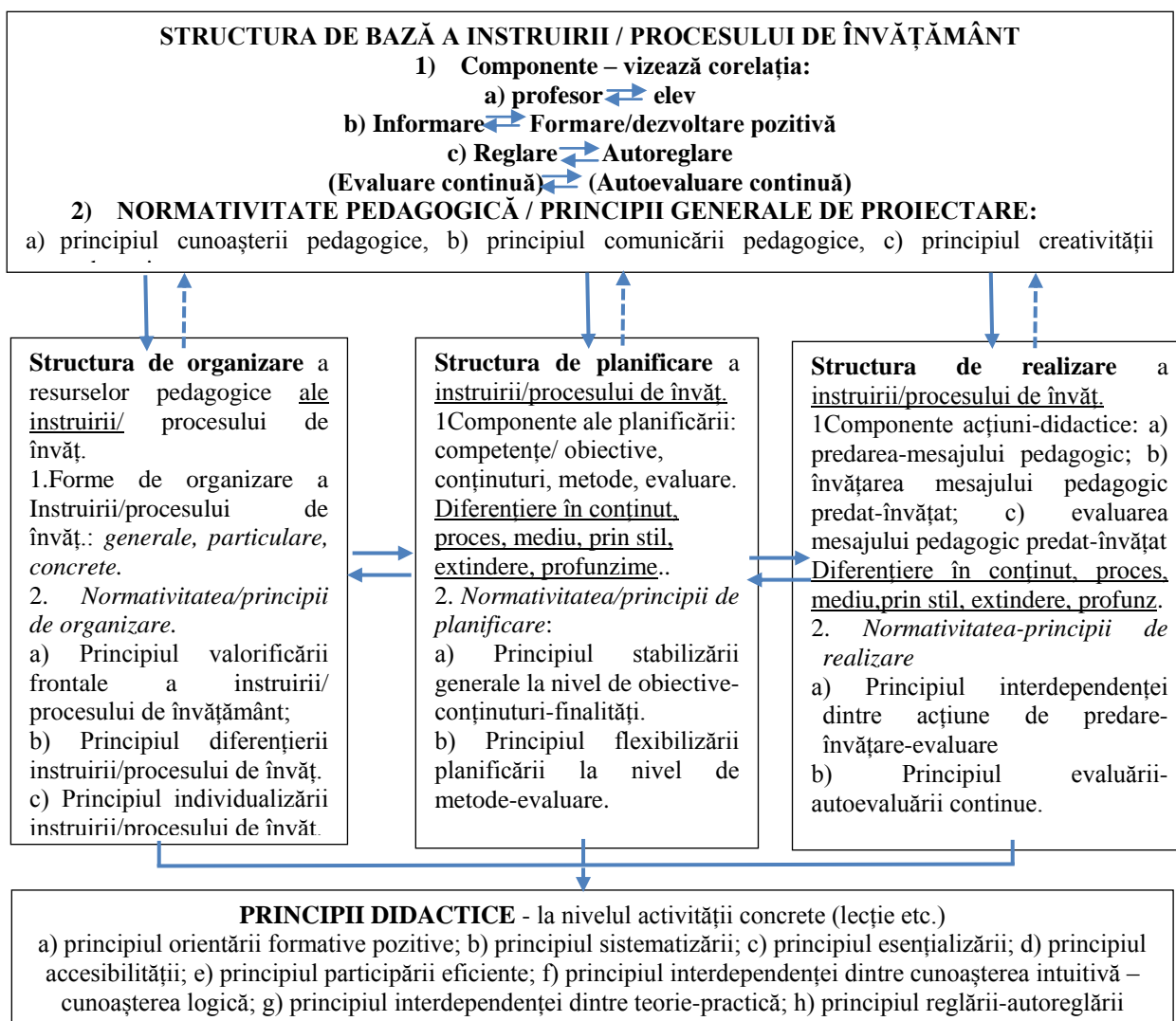


Figura 1. Modelul praxiologic al structurii de funcționare a instruirii/învățării [adaptare, 2].

transferurilor de opinii, aprecieri, observații, sugestii, valorificarea experiențelor personale. încurajarea exprimării originale, a gândirii divergente, a asumării riscului, acceptarea și respectarea diferențelor între indivizi, comunicarea empatică, echilibrul între conduita competițională și cea cooperantă. Evaluarea diferențiată se referă atât la instrumentele utilizate, cât și la aptitudinile și deprinderile formate, precum și la conținutul informațional (interdisciplinar, intradisciplinar sau transdisciplinar). Pentru a fi eficace și efectivă rezultatele evaluărilor trebuie interpretate și analizate pentru că numai astfel se pot proiecta și realiza activități de reglare și remediere - individuale sau pe grupe de nivel - care să permită fiecărui elev să progreseze în mod real. Tendința de creare a condițiilor pentru egalitatea șanselor de

reușită ale tuturor elevilor și în legătură cu aceasta a făcut posibilă apariția și dezvoltarea diverselor modele consacrate în științele socioumane vizând problema dată: *modelul sociologic al reproducerii culturale, modelul psihologic al stadiilor dezvoltării intelectuale, modelul pedagogic al accelerării instruirii, modelul optimizării procesului de instruire* etc.

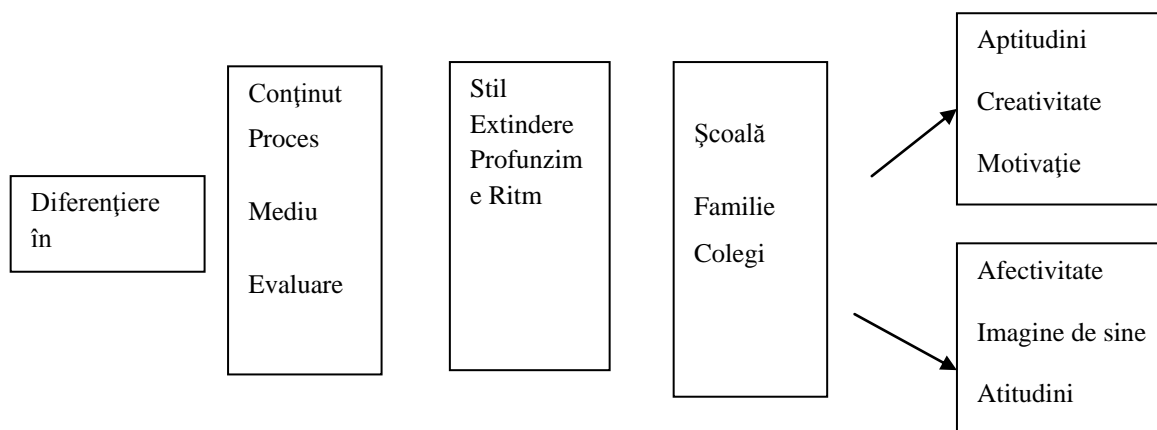


Figura 2. Schema de diferențiere a instruirii [C. Crețu, 4]

Printre acestea un loc aparte îl ocupă *modelul învățării* depline propus de John Carrol [apud 2], care precizează că Nivelul de învățare atinge maximum atunci când raportul dintre timpul efectiv folosit și timpul necesar este egal cu 1.

$$\text{Nivelul de învățare} = \left[f \frac{\text{Timpul efectiv folosit}}{\text{Timpul necesar}} \right]$$

În realitate este destul de dificil să se obțină acest rezultat, pentru că elevii folosesc mai puțin timp pentru învățare, decât este necesar. Factorii mai ușor de influențat în scopul sporirii eficienței procesului didactic sânt: calitatea instruirii, care depinde direct de profesor, perseverență, ocazia de învățare și întrucâtva de aptitudinea de învățare. Dezvoltările ulterioare ale învățării depline efectuate de B. Bloom și colaboratorii săi au scos în evidență că (1) există elevi, care învață mai rapid și elevi care învață mai lent și (2) în dependență de asigurarea unor condiții de învățare favorabile majoritatea elevilor sunt foarte asemănători sub raportul capacităților de învățare al vitezei de învățare și al motivației în vederea învățării ceea ce se confirmă în realitatea școlară[ibidem]. În perspectiva pedagogiei competențelor și a finalităților educației instrumental-artistice am determinat tipurile de competențe prevăzute pentru formare în Școala de Arte (tab. 2).

În cotextul examinat sunt actuale **competențele transversale ale disciplinei (de ex.) pian**, care vizează: Participarea afectivă în actul muzical de interpretare; Redarea imaginii artistice și a conținutului ideatic al creației muzicale prin identificarea limbajului muzical; Dezvoltarea abilităților muzical-practice și integrarea în activități cultural-artistice școlare și interșcolare; Studiarea și înțelegerea devirsității fenomenului muzical-artistic din perspective semnificațiilor emoționale, estetice, sociale și spirituale; Educarea simțului estetic al elevilor prin

extinderea cunoștințelor teoretice, istorice și literare; Selectarea imaginilor plastice potrivite pentru ilustrarea lucrărilor muzicale cu caracter contrastant. Caracterizarea muzicală proprie a unor personaje, acțiuni, fapte, a unor fenomene naturale utilizând termeni, expresii specifice. Transpunerea impresiilor, ideilor, sentimentelor muzicale în limbajul altor arte: în versuri, în mișcări corporale plastice, în desene, sculpturi și colaje.

Tabelul 2. Tipurile de competențe prevăzute pentru formare în școala de arte „A. Stârcea”.

Competența	Scopul educației	Tehnologii pedagogice de bază	Tipuri de activități
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
Competențe elementare: posedarea de mijloace elementare de cunoaștere, însușirea bazelor cunoașterii teoriei și practicilor muzicale	Formarea personalității, posedarea de cunoștințe necesare pentru instruire/învățare muzicală și formarea de deprinderi practice la pian	Instruire dezvoltativă, formarea interesului de cunoaștere, deprinderilor de interacțiune profesor-elev	Leții, ocupații, concursuri de cunoaștere, activitate muzicală publică a elevilor
Commetențe funcționale: posedarea de mijloace de cunoaștere muzicale de bază, a culturii proceselor de posedare a instrumentului-pian	Fornarea personalității care dispune de un potential dezvoltat, care gândește și dispune de capacități de dirijare efectivă cu procesele de bază ale existenței sale în lumea muzicii	Implementarea metodelor euristice și a instruirii dezvoltative , de dezvoltare a personalității intelectuale, armonios dezvoltate	Instruire individuală și autoinstruire , participare la concursuri muzicale/la disciplină
Competențe informaționale: însușirea spațiului informațional, valorificarea culturii informaționale la disciplina-pian	Formarea personalității care dorește să obțină cunoștințe și să le aplice în practică, care are tendințe spre autoinstruire	Instruire diferențiată și personalizată, instruire intrnet-învățare	Însușirea bazelor tehnologiilor informaționale, a posibilităților internetului, altor surse de comunicare și învățare
Competență metodologică: însușirea conceptului de formare muzicală, determinarea propriului traseu de formare muzicală la	Formarea personalității orientată spre valorile umaniste: libertate, creativitate, unicitatea persoanei și individualitate	Formarea unei poziții moral-spiritual active	Păstrarea tradițiilor, ritualurilor școlii, menținerea legăturilor cu elevi/absolvenți cu performanță în domeniu

pian			
Competențe comunicative: posedarea de forme de interacțiune socioculturală, cunoașterea culturii muzicale în domeniu	Formarea unei personalități active care posedă deprinderi de receptare și înțelegere a valorilor general umane, muzicale, care acceptă responsabilitate și deschidere	Formarea culturii de de comunicare, de comunicare nonviolentă, stăpânirea limbii materne și tendința de însușire a altor limbi întru dezvoltarea culturii comunicării	Învățarea unor deprinderi sociale, a învățării în grup/colectiv, acordare de ajutor social
Competențe profesionale: cunoașterea culturii profesionale a domeniului de interes muzical, posedarea de deprinderi muzicale caracteristice domeniului, capacitatea de proiectare a creșterii proprii	Formarea la elevi a capacității de realizare a propriului destin muzical-artistic prin antrenare în activități specifice, formarea motivației către o viață creatoare, cu sens	Orientarea profesională, formarea deprinderilor de muncă în domeniul de interes muzical	Activitatea de diagnosticare. Susținerea informațională a elevilor și acordarea de ajutor în alegerea profesiei. Organizarea de investigații sociale.
Competențe interculturale: familiarizarea cu diversitate culturală a domeniului, acceptarea diversității	Formarea personalității ce posedă o gândire umanistă, care creator valorizează cultura universală, potențialul propriu	Învățământ umanitar și suplimentar ce asigură formarea deprinderilor culturii comunicării	Crearea rețelei de facultative, concursuri

Competențele specifice ale disciplinei respective integrează: Ținuta elevului în fața pianului, ținuta mâinilor sale, mișcările libere și naturale; Relevarea conținutului imagistic al lucrării și pătrunderea în particularitățile de formă a acesteia: frază, propoziție, perioadă, parte, mișcare, compartimente; studierea particularităților de interpretare a formei ample (allegro de sonată) și capacitatea de percepere a construcțiilor muzicale ample; Demonstrarea potențialului tehnic la pian bazat pe abilitatea de interpretare a gamelor, exercițiilor și studiilor pentru însușirea calitativă a repertoriului de virtuositate; Dezvoltarea auzului polifonic și a gândirii polifonice bazate pe interpretarea creațiilor de factura polifonică; Deținerea unei pedalizări corecte, coordonarea ei cu auzul, frazarea, caracterul și stilul lucrării; Studierea noțiunilor de gen, stil, curent muzical; Studierea particularităților stilistice de interpretare a repertoriului clasic și

autohton; Interpretarea în ansamblu, acompanierea creațiilor vocale și instrumentale, demonstrarea abilității de a crea imaginea artistică integrată în ansamblu; Interpretarea la prima-vista, ce demonstrează deprinderile de studiere independentă și creativă a creației muzicale.

Competențele/abilitățile/deprinderile la pian sunt specificate conform prevederilor curriculumului școlar, acestea includ nu numai componenta cognitivă, ci și cea operațional-tehnologică, motivațională, etică, socială și comportamentală.

Principalele scopuri ale educației artistice vizează drept obiective „deprinderile, cunoștințele și înțelegerea artistică - „aprecierea critică”, „moștenirea culturală”, „exprimarea/identitatea individuală”, „diversitatea culturală” și „creativitatea”.

Există legături crosscurriculare importante între arte și alte arii ale curriculum-ului. Multe programe de învățământ artistic includ scopuri pentru dezvoltarea deprinderilor-cheie, cum ar fi dezvoltarea abilităților sociale și a celor de comunicare și câteva au un scop specific de a încuraja legăturile dintre disciplinele artistice și altele (nonartistice).

În concluzie: Prin cele elucidate se confirmă că Codul educației și Strategia „Educația 2020” relansează educația și instruirea în actualitate în baza principiilor libertății și a dreptului la studii, inclusiv și îndeosebi, cu referință la cele ce vizează educația muzical-artistică întru dezvoltarea intereselor și opțiunilor proprii, conform aptitudinilor și capacităților, potențialului de care dispune fiecare elev. *Școala de arte ca instituție de cultură* își restructurează activitatea în corespundere cu noile politici educaționale axate pe implementarea pedagogiei/didacticii competențelor și a conceptului de asigurare a calității educației, realizând o nouă viziune asupra proiectării finalităților pedagogice și a procesului de învățământ. *Modelul praxiologic al structurii de funcționare* a instruirii/învățării cu valoare de paradigmă reprezintă esența schimbării în pozitiv din perspectiva competențelor și a calității educației.

BIBLIOGRAFIE

1. COJOCARU, V. GH. Competență-Performanță-Calitate. Chișinău. Tip. Centrală, 2019.
2. COJOCARU, V. GH. Schimbarea în educație și schimbarea managerială.- Chișinău, Ed. Lumina, 2004
3. CRISTEA, S. Fundamentele pedagogiei.- Iași, Polirom, 2010
4. CREȚU, C. Curriculumul diferențiat și personalizat.- Iași, Polirom, 1998
5. Codul educației, 2014.
6. CIOLAN, L. Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar. Iași, 2008.
7. GRANEȚKAIA, L. Tipuri de cunoaștere aplicată în procesul interpretării/studiului creației muzicale. În Revista *Artă și educație artistică*, nr.1(23), Bălți, 2014 p. 47-50.
8. IUCU, ROMIȚA B. Instruirea școlară. Perspective teoretice și aplicative. Iași: Polirom, 2008.
9. JONAERT, P. et al. Curriculum și Competențe. Cluj-Napoca, Editura ASCR, 2010.
10. JOIȚA, E. Instruirea constructivistă-o alternativă. Fundamente. Strategii. București: Aramis, 2006.
11. Planul de învățământ aprobat de MECC.
12. Strategia „Educația 2020”.

CZU: 372.461

PARTICULARITĂȚILE APLICĂRII LECTURII EXPLICATIVE LA DIFERITE TIPURI DE TEXTE

Daniela MÎȚU, doctorandă, gradul didactic I,
Școala Gimnazială "Iulia Hălăucescu",
Comuna Tarcău, Județul Neamț, România

Summary. *In this article we set out to study the peculiarities of applying explanatory reading to different types of texts.*

We consider that the method of explanatory reading involves particularities of application generated both by the type of text but especially by the need to respect the diversity of students' cognitive processes. Thus, for the stage of lexical reading, but also sub-lexical, there are a series of peculiarities that lead to the understanding of the text message, for the stages of forming a nuanced, creative communication. The explanatory reading may have specific features and various stages, as the researchers ask.

Keywords: *explanatory reading, literary text, non-literary text, lexical reading, sub-lexical reading.*

Școala se deschide spre diverse genuri de lecturi și implicit de receptări ale mesajului scris. "Textul nu este o instituție de sine stătătoare. Un text este multi - instituțional. Cărțile nu au valoare în sine, producțiile literare sau științifice așteaptă să fie prinse în circuitul global al comunicării și speră să intre în raza interpretativă a receptorilor. Strategiile interpretative se încheie odată cu dezgroparea sensului. Surprinderea atentă a sensului necesită din partea cititorului o puternică angajare personală." [8, p.107]

Mesajul pe care elevii trebuie să îl descifreze poate fi găsit sub formă de text nonliterar sau text literar. Cercetătorii fac diverse definiții și caracterizări ale acestor forme, sub care se prezintă textele abordate de profesori și elevi, în școală. Astfel, autorul Parfene C. precizează: **Textul nonliterar** "utilizează funcția referențială, este emis cu scopul de a transmite informații sau subiecte diverse, din domenii precum cele științifice, juridico - administrative, mass-media audio-vizuală etc. Registrele lingvistice utilizate (oral/scriș; popular/cult; regional, colocvial, argoul și jargonul) diferențiază stilurile. Indiferent de textul funcțional reprezentat în comunicare, emițătorul abordează obiectiv realitatea și folosește un limbaj comun, convențional, prin excelență tranzitiv (scopul principal este de a transmite informații)." [14, p.53]

Florin Cioban caracterizează textul nonliterar ca având:

- "caracter tranzitiv,
- obiectivitatea emițătorului,
- respectarea normelor de redactare a textului funcțional,
- limbaj specializat pe domenii de activitate,
- acționează funcția referențială,
- modalizare afectivă minimă." [2, p.63]

Referindu-se la **Textul literar**, Autorul Parfene C. opinează: "presupune o comunicare artistică, pentru că în el se recunoaște originalitatea creatorului operei artistice (populare sau culte) care reflectă lumea. În textul prin excelență reflexiv se manifestă funcția poetică a limbajului, întrucât primează expresivitatea conținutului și nu informațiile oferite." [14, p.55]

În viziunea lui Florin Cioban, textul literar are următoarele caracteristici distincte:

- ✓ "caracter reflexiv,
- ✓ subiectivitatea emițătorului,
- ✓ încălcarea intenționată a normelor lingvistice,
- ✓ limbaj expresiv, realizat cu ajutorul figurilor de stil și al procedeelor artistice,
- ✓ acționează funcția poetică, modalizare afectivă maximă." [2, p.66]

Dorind să analizăm câteva modalități de aplicare a lecturii explicative la diferite tipuri de texte, am constatat că este foarte important pentru elevii din clasele primare, ca învățătorul să fie în primul rând interesat de modul în care copiii se apropie de textul pe care îl vor lectura. Robert Scholes, citat de Alina Pamfil prezintă un model al relației lectorului cu textul, care cuprinde trei etape succesive de lectură:

1. "Lectura inocentă: «producere de text din (within) text»;
2. Lectură interpretativă: «producere de text despre (upon) text»;
3. Lectura critică: «producere de text împotriva (against) textului»." [12, p.142]

Procesul de lectură, la vârsta școlarității primare, trebuie privit ca unul dintre procesele cognitive cele mai complexe, care cuprinde decodarea [simbolurilor](#) și construirea unui sens care să genereze înțelegerea. Pentru învățător, un aspect important în formarea competenței de receptare a textelor literare și nonliterare este acela al metodelor didactice folosite în acest scop. Una dintre aceste metode este lectura explicativă (LE), studiată și definită de mai mulți autori, astfel:

- în viziunea lui Șerdean I., lectura explicativă este o îmbinare a lecturii (a cititului) cu explicațiile necesare care împreună duc la cele din urmă, la înțelegerea mesajului textului. Se poate spune că lectura explicativă este mai mult decât o metodă; ea e mai degrabă un complex de metode. Așa cum sugerează chiar denumirea ei, lectura explicativă face apel și la conversație, la explicație, la povestire, chiar la demonstrație." [15, p.113]
- Ungureanu C., citat fiind de Corneliu Crăciun, consideră că "Lectura explicativă (LE) este procesul prin care se asigură două achiziții în legătură cu textul literar: a înțelege și a aprecia (...), elevii pătrund în universul textului literar: învață să-i descopere părțile componente, modul de articulare a lor, valorile de natură intelectuală, estetică, morală, îl raportează la experiența lor de viață. Ca act de cunoaștere, antrenează operațiile gândirii: analiza, comparația, conexiunea." [5, p.102]
- în opinia autoarei Norel M. "Lectura explicativă (LE) este considerată un complex de metode, care apelează la conversație, explicație, demonstrație, povestire, joc de rol etc., urmărind citirea textului în vederea înțelegerii lui." [10, p.165]
- Florin Cioban menționează în același sens: "Lectura explicativă (LE) reprezintă o adevărată strategie didactică deoarece necesită conversație, explicație, povestire și chiar demonstrație. Lectura explicativă este, de fapt, un fel deosebit de analiza literară a textelor pe care le citesc elevii din ciclul primar." [2, p.15]

- Paul Cornea definește lectura ca "ansamblul activităților perceptivă și cognitive vizând identificarea și comprehensiunea mesajelor transmise scriptic." [4, p.1]

Propunem mai jos o sinteză și o analiză a noțiunii cu ecou polisemantic, lectura explicativă.

Tabelul 1. Sinteza definițiilor despre lectura explicativă.

Nume de autori	Accepțiuni
Ioan Șerdean	"lectura explicativă este mai mult decât o metodă; ea e mai degrabă un complex de metode."
Ungureanu C.	"este procesul prin care se asigură două achiziții în legătură cu textul literar: a înțelege și a aprecia.(...) Ca act de cunoaștere, antrenează operațiile gândirii: analiza, comparația, conexiunea."
Mariana Norel	"un complex de metode"
Florin Cioban	"o adevărată strategie didactică deoarece necesită conversație, explicație, povestire și chiar demonstrație"
Paul Cornea	"ansamblul activităților perceptivă și cognitive vizând identificarea și comprehensiunea mesajelor transmise scriptic"

Observăm două tendințe de definire a lecturii explicative. În prima, autorii Șerdean Ioan, Norel Mariana, Florin Cioban fac referire la metodologia didactică și consideră lectura explicativă drept o combinație complexă de metode didactice (conversație, explicație, povestire, demonstrație, joc de rol). În a doua tendință, Ungureanu C. și Paul Cornea descriu lectura explicativă ca pe un ansamblu de activități cognitive care antrenează cunoștințe achiziționate, capacități de aplicare, comportamente cum ar fi a înțelege și a aprecia. Din această perspectivă, interacțiunea dintre text și cititor, în contextul lecturii explicative va duce la comprehensiunea mesajului scriptic, datorită modelării operate de cunoștințele elevului, de experiența lui lingvistică, de mediul socio-cultural al acestuia, etc.

Particularitățile aplicării lecturii explicative la textele recomandate pentru învățământul primar, pot fi analizate în funcție de felul textului (literar sau nonliterar) sau în funcție de procesele psihice pe care le antrenează și dezvoltă. Pornind de la aceste două tendințe, descrise mai sus, selectăm în continuare două particularități ale aplicării lecturii explicative la diferite tipuri de texte.

O primă particularitate a aplicării lecturii explicative, în învățământul primar, este generată de specificul dezvoltării proceselor cognitive. Cornea P. consideră că activitatea de lectură explicativă, în contextul procesului didactic, conține multiple lecturi de: "înțelegere/receptare/analiză/decodificare /interpretare a textului scris. Procesul lecturii trebuie să parcurgă cinci etape:

- percepția/receptarea textului;
- re-lectura pentru decodarea sensurilor textului;
- lectura pe unități a textului și înțelegerea detaliată a sensului;
- lectura interpretativă a unor secvențe de text;
- interpretarea estetică a textului." [4, p.65]

Maria Hadârcă dezvoltă gama de procese cognitive antrenate prin metoda lecturii explicative: "activarea, completarea și dezvoltarea unor structuri cognitive (cunoștințe despre text, cunoașterea diferențelor între textul literar și nonliterar, recunoașterea structurilor textuale fundamentale; cunoașterea noțiunilor de subiect, temă, idee principală/secundară, personaj principal/secundar etc.), exersarea și dezvoltarea în permanență a unor abilități/deprinderi de identificare/decodificare/interpretare/rezumare, ce se pot întinde de la recunoașterea unui cuvânt sau selectarea ideii principale până la configurarea sensului global al unui text, precum și solicitarea din partea elevilor a formulării unor atitudini, sentimente și trăiri proprii vizavi de textul lecturat." [6, p.125]

În spiritul respectării particularităților psihologice ale elevilor din ciclul primar, Paul Cornea (1988), citându-l pe Antonesei L. (2002) menționează că aplicarea lecturii explicative trebuie să urmeze etapele de mai jos, care respectă succesiunea operațiilor gândirii (analiza globală, analiza secvențială, sinteza ideilor cuprinse în text, generalizarea, antrenarea gândirii divergente, individualizarea, etc.):

1. "citirea integrală a textului;
2. lecturarea pe fragmente și analiza acestora;
3. întocmirea planului textului;
4. conversația generalizatoare, cu privire la conținutul textului;
5. reproducerea textului, pe baza planului, recurgând la o exprimare originală;
6. citirea de încheiere." [1, p.82]

În cazul textelor nonliterare, care sunt bazate pe aspecte ale realității, observabile, mai ușor de înțeles, care au un mesaj mai simplu, mai puțin metaforic, metoda lecturii explicative urmează pașii descriși. Menționăm câteva forme de texte nonliterare întâlnite frecvent: anunțul, știrea, afișul, anecdota, gluma, texte științifice accesibile elevilor, etc.

Textele literare sunt punctul de plecare în procesul de realizare a analizei literare, uzitate în ciclul gimnazial. Particularitatea psihologică a acestor texte este aceea că abilitățile elevii cu instrumentele muncii cu cartea iar etapele lecturii explicative devin automatizate, elevul poate pătrunde mai ușor sensul mesajului transpus literar.

Cea de a doua particularitate a aplicării lecturii explicative la diferite tipuri de texte este legată de antrenarea funcției de comunicare a elevilor. Lectura explicativă (LE) presupune angajarea elevilor în efortul de a-și activa și îmbogăți vocabularul, de a-și îmbunătăți comunicarea .

Primii pași în lumea lecturii sunt cei făcuți în sfera lecturii lexicale, dar și sub-lexicale. Suk-Tak Chan și alții, în lucrarea "Hierarchical coding of characters in the ventral and dorsal visual streams of Chinese language processing. NeuroImage", susțin că lectura sub-lexicală ar implica o predare a citirii prin asocierea caracterelor ori a grupurilor de caractere cu sunete sau folosind metodologia de învățare fonetică. [3, p.423] Diana Hughes și Rhona Stainthorp, în cartea "Learning from children who read at an early age" precizează despre lectura lexicală că ar implica învățarea de cuvinte sau fraze fără a da atenție caracterelor sau grupurilor de caractere ce le compun ori prin utilizarea metodologiei [limbajul integral](#) de predare și învățare ale înțelegerii mesajului textului de către elevi. [7, p.192]

Alina Pamfil face referiri asupra modului în care strategia de deducere a sensului poate să fie eficientă în studiul vocabularului unui text.

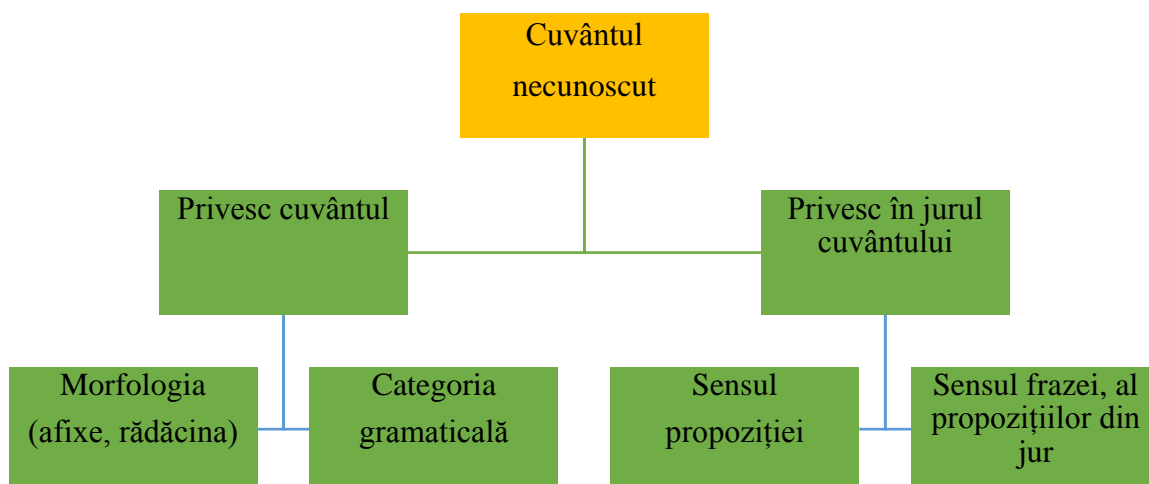


Figura 1. Deducerea sensului cuvântului necunoscut, după Pamfil (2016) [13, p.146]

Mariana Norel și coautorii prezintă etapele metodei lecturii explicative, insistând, ca o particularitate, asupra procesului dezvoltare a vocabularului, de precizare a acestuia, de formare a unei comunicări nuanțate, pornind de la modelul unui text literar lecturat. Etapele descrise de autoare sunt:

1. "Citirea multiplă :citire model; în gând; citire în lanț; citire selectivă; citire pe roluri; citire integrală etc.;
2. Identificarea cuvintelor noi;
3. Explicarea cuvintelor noi;
4. Integrarea cuvintelor noi în enunțuri proprii;
5. Selectarea expresiilor artistice;
6. Comentarea expresiilor artistice;
7. Alcătuirea de enunțuri originale cu aceste expresii artistice;
8. Delimitarea lecturii în fragmente (sau tablouri);
9. Analizarea fragmentelor sau comentarea tablourilor;
10. Elaborarea ideilor principale;
11. Alcătuirea planului de idei;
13. Povestirea lecturii după plan;
14. Desprinderea mesajului lecturii." [11, p.47]

În cazul textelor literare, putem spune că sunt un izvor de cunoștințe despre realitatea naturală sau socială. Prin lectura explicativă elevii își îmbogățesc vocabularul și își dezvoltă comunicarea orală și scrisă. Textele literare sunt sursa de la care elevii pot învăța să reacționeze la ceea ce citesc. Din punctul de vedere al dezvoltării comunicării, aceste texte sunt modele de limbaj expresiv, genul liric oferă expresii frumoase pe care elevii le pot asimila, genul epic permite contactul cu modele de comunicare corectă, coerentă, purtătoare de mesaje estetice, morale, culturale. Lectura explicativă, ca ansamblu de mai multe metode (povestire, demonstrație, conversație, explicație), facilitează receptarea conținutului de idei al textului dar oferă elevilor o gamă de modalități de a folosi limbajul artistic.

În concluzie, lectura explicativă poate fi considerată un ansamblu de metode prin care învățătorul îi conduce pe elevi spre descifrarea sensului unui text literar și nonliterar. Noțiunea de lectură explicativă (LE) are un sens larg, care presupune citirea, însoțită de explicarea conținutului citit, în vederea înțelegerii sale dar și în vederea exprimării creative de mai târziu.

Considerăm că metoda lecturii explicative comportă particularități de aplicare generate atât de tipul de text dar mai ales de necesitatea respectării diversității proceselor cognitive ale elevilor. Astfel, pentru etapa lecturii lexicale, dar și sub-lexicale, există o serie de particularități care să ducă la înțelegerea mesajului textului, pentru etapele formării unei comunicări nuanțate, creative, lectura explicativă poate avea particularități specifice și desfășurări etapizate divers, așa cum opinează cercetătorii de specialitate.

BIBLIOGRAFIE

1. ANTONESEI, L. *O introducere în pedagogie*. Iași: Editura Polirom, 2002. p. 216. ISBN: 973-683-848-X.
2. CIOBAN, F. *Elemente de metodică a predării limbii și literaturii române*. Budapest: Eotvos Lorand, 2015. p. 69. ISBN 9789632846347.
3. CHAN, SUK-TAK, și alții. Hierarchical coding of characters in the ventral and dorsal visual streams of Chinese language processing. *NeuroImage*. 1 Noiembrie 2009, Vol. 48, 2, p. 423-435. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov>
4. CORNEA, P. *Introducere în teoria lecturii*. București: Editura Minerva, 1988. p. 256.
5. CRĂCIUN, C. *Metodica predării limbii și literaturii române în învățământul primar*. Deva: Editura Emia, 2018. p. 164. ISBN 9789737534484.
6. HADÂRCĂ, M. Competența de lectură – concept, structură și mediu de formare. *Revista Limba Română*. 2015, Nr.3-4, p. 120-129. <http://www.diacronia.ro>
7. HUGHES, D.; STAINTHORP, RH. *Learning from children who read at an early age*. New York: Routledge, 1999. p. 192. ISBN 0-415-17495-3.
8. IOVA, GH. *Acțiunea textuală: Bunul simț vizionar*. Pitești: Editura Paralela 45, 1999. p. 130. ISBN 9735931184.
9. NOREL, M. *Metodica predării limbii și literaturii române în învățământul primar*. [Interactiv] 2010. [Citat: 3 Octombrie 2020.] www.academia.edu
10. NOREL, M. De la lectura explicativă la lectura predicativă. *Revista Limba Română*. 2011, Nr.1-2, p. 162-168.
11. NOREL, M.; SÂMIHĂIAN, FL. *Didactica limbii și literaturii române, II, Proiectul pentru învățământul rural*. București: MEC, 2006.
12. PAMFIL, A. *Limba și literatura română în școală. Structuri didactice deschise*. Pitești: Editura Paralela 45, 2003. p. 232. ISBN 973-593-835-9
13. PAMFIL, A. *Limba și literatura română în școala primară – perspective complementare*. Cluj-Napoca: Editura Art, 2016. p. 380. ISBN: 9786067104196
14. PARFENE, C. *Metodica studierii limbii și literaturii române în școală. Ghid teoretico-aplicativ*. Iași: Editura Polirom, 1999. p. 184. ISBN 821.135.1.09
15. ȘERDEAN, I. *Didactica limbii și literaturii române în învățământul primar*. București: Editura Corint, 2008. p. 320. ISBN: 973-135-233-6

CZU: 371.26

MODALITĂȚI DE IMPLICARE A ELEVILOR ÎN PROCESUL DE EVALUARE

*Oana Miruna OPREA, director,
profesor de chimie fizică, grad didactic I,
Școala Gimnazială Oniceni, Forăști, Suceava, România*

Abstract: *In view of current trends in the field of education, it may be noted that most of the study programmes include self-assessment as an indispensable component of evaluation, either in the general objectives of the curriculum or in the list of benchmarks and standards or in the performance criteria. In this context, many performance criteria are suggested to support and assess the development of self-assessment skills, regardless of strengths and weaknesses. The goal of education is to continue in all study programs promoting the development of reflexive and critical thinking, and all of which the student must report to himself in order to raise awareness of his or her level of performance.*

Keywords: *self-assessment, inter-assessment.*

Viața școlii stă sub semnul valorii și valorizării. Nimic din ceea ce se petrece în acest spațiu nu scapă exercițiului axiologic, de atribuire a unor valori. Semnificarea și evaluarea reprezintă un moment esențial al ”lanțului didactic”. Întrucât acțiunea didactică este premeditată și vizează atingerea unor scopuri, este firesc ca cineva să se intersecteze dacă ceea ce realizăm efectiv sau vrem să facem mai departe. Recunoașterea succesului ne deschide calea spre noi năzuințe, spre noi realizări. Succesul generează trăiri afective pozitive, un tonus ce dinamizează, susține și direcționează conduita manifestată deja într-o măsură mai mare sau mai mică. Evaluarea pedagogică are reverberații și asupra calității relațiilor la nivelul grupului de elevi. Formarea unei culturi evaluative este unul dintre obiectivele școlii modern [2, p. 15-18].

În lucrările de pedagogie, autoevaluarea și interevaluarea sînt considerate metode de verificare și de evaluare alternative/complementare [5, p. 320].

Autoevaluarea reprezintă o metodă de evaluare alternativă prin care educabilii își verifică, apreciază, analizează critic și evaluează propriile achiziții (cunoștințe, abilități, atitudini, competențe, etc.). Ea are relevanță pentru educabili, ajutându-i să conștientizeze nivelul lor de pregătire în raport cu standardele vizate, dezvoltându-le reflexivitatea, motivația pentru învățare și încrederea în propriul potențial. De asemenea, ea are relevanță pentru cadrul didactic, căruia îi oferă elemente pentru practica reflecțiilor, analizelor, comparațiilor, deciziilor educaționale [1, p. 118].

În procesul de dezvoltare a competențelor complexe și generale, conceptul de autoevaluare capătă o altă valoare decât o simplă apreciere de sine. În plus, ea este atât un calificativ, cât și o abilitate de dezvoltare, orientată spre trei domenii (trei axe): autonomie intelectuală, metacogniție și dezvoltare de competențe în general. Astfel, practica de autoevaluare devine mai degrabă un obiectiv de formare, decât o simplă activitate în sala de clasă. Vizând acest obiectiv, se recunoaște o caracteristică formativă și educativă a evaluării, care promovează dezvoltarea progresivă, responsabilitatea și autonomia intelectuală. În același spirit se creează situații de

predare–învățare concepute special pentru a atinge acest obiectiv, deoarece procesul de formare a competențelor nu se rezumă la informare, ci vizează formarea și dezvoltarea intelectuală prin care înțelegem o acumulare treptată ce duce la modificarea proceselor cognitive datorită învățării, care conduc la rândul său la transformarea intelectului uman, concretizată în capacități de cunoaștere, creativitate și în final în autonomie intelectuală. Procesul de autoevaluare presupune, totodată, activarea potențialului copilului în scopul transformării și restructurării sale, asigurând astfel un sens ascendent dezvoltării intelectuale a personalității. În acest sens, principalele atuuri ale autoevaluării, care servesc drept răspuns la întrebarea „de ce?”, sunt următoarele:

a) în plan personal, autoevaluarea oferă elevilor posibilitatea de a-și dezvolta autonomia, deoarece ei ajung să transfere în diverse situații abilitatea de a-și evalua realizările;

b) în plan pedagogic, autoevaluarea permite elevilor să îndeplinească o funcție altădată rezervată profesorului; acesta dispune astfel de mai mult timp pentru a satisface nevoile individuale ale elevilor;

c) în plan profesional, elevii își dezvoltă, prin practicarea autoevaluării, abilități din ce în ce mai importante în muncă unde se întâmplă adesea ca o persoană să fie nevoită să împărtășească aprecierea propriei sale performanțe [6, p. 90].

O modalitate de evaluare cu largi valențe formative o constituie autoevaluarea elevilor.

Autoevaluarea permite aprecierea propriilor performanțe în raport cu obiectivele operaționale în procesul autoevaluării; cu acest prilej, elevul va înțelege mai bine obiectivele și conținutul sarcinii ce o are de rezolvat, modul în care efortul său de rezolvare a sarcinii este valorificat. Grilele de autoevaluare permit elevilor să-și determine în condiții de autonomie, eficiența activităților realizate. Pornind de la obiectivele educaționale propuse, grila de autoevaluare proiectată, conține:

- capacități vizate;
- sarcini de lucru;
- valori ale performanței.

Autoevaluarea poate să meargă de la autoaprecierea verbală și până la autonotarea mai mult sau mai puțin supravegheată de către profesor [3, p. 81].

Implicarea conștientă a elevilor în evaluarea propriului proces de învățare și a rezultatelor obținute se realizează prin practicarea unei evaluări transparente în care sânt cunoscute obiectivele operaționale și criteriile pe care trebuie să le îndeplinească rezultatele precizate în aceste obiective. Antrenarea elevilor în aprecierea propriei prestații și a propriilor rezultate, alături de aprecierea prestațiilor și rezultatelor colegilor (interevaluare), are efecte benefice pe mai multe planuri – profesorul primește confirmarea aprecierilor sale, iar elevul:

- exercită rolul de subiect al acțiunii pedagogice și de participant la propria formare;
- își cultivă motivația față de învățare și atitudinea responsabilă față de propria activitate (Radu, I.T., 1988);
- cooperează cu profesorul pentru a identifica lacunele și dificultățile întâmpinate;
- își definește poziția în cadrul unui grup;
- își stabilește propriul ritm de învățare (Crețu, D., Nicu, A., 2004, p. 197);
- își dezvoltă procesele metacognitive de autoreglare a proceselor care determină achiziția cunoștințelor (Cerghit, I., 2002);

- își dezvoltă spiritul de observație, capacitatea de analiză, argumentare, justificare;
- înțelege conexiunile dintre obiectivele stabilite, conținuturi, strategii de învățare și evaluare (Mogonea, F., 2005, p. 103);
- identifică strategiile și tehnicile prin care își poate completa lacunele, corecta greșelile, consolida sau îmbogăți cunoștințele și dobândi un nivel de competență mai înalt;
- își optimizează învățarea datorită diagnosticării cunoștințelor înainte de învățare, prognosticării și măsurării ecartului între cunoștințele anterioare și cele obținute după învățare;
- își îmbunătățește stilul propriu de învățare [4, p.90-91].

Calitatea evaluării realizate de profesor se repercutează direct asupra capacității de autoevaluare a elevului. Interiorizarea repetată a grilelor de evaluare cu care operează profesorul constituie o premisă a posibilității și validității autoaprecierii elevului. Pe lângă această modalitate implicită a educării capacității de autoevaluare, profesorii pot dispune de căi explicite de formare și de educare a spiritului de evaluare obiectivă. Iată câteva posibilități:

1. *Autocorectarea sau corectarea reciprocă.* Este un prim exercițiu pe calea dobândirii autonomiei în evaluare. Elevul este solicitat să-și depisteze operativ unele erori, scăderi, în momentul realizării unor sarcini de învățare. În același timp, pot exista momente de corectare a lucrărilor colegilor. Depistarea lacunelor proprii sau pe cele ale colegilor, chiar dacă nu sunt sancționate prin note, constituie un prim pas pe drumul conștientizării competențelor în mod independent.

2. *Autonotarea controlată.* În cadrul unei verificări, elevul este solicitat să-și acorde o notă, care este negociată, apoi, cu profesorul sau împreună cu colegii. Cadrul didactic are datoria să argumenteze și să evidențieze corectitudinea sau incorectitudinea aprecierilor avansate.

3. *Notarea reciprocă.* Elevii sunt puși în situația de a-și nota colegii, prin reciprocitate, fie la lucrările scrise, fie la ascultările orale. Aceste exerciții nu trebuie neapărat să se concretizeze în notare efectivă.

4. *Metoda de apreciere obiectivă a personalității.* Concepută de psihologul Gheorghe Zapan, această metodă constă în antrenarea întregului colectiv al clasei, în vederea evidențierii rezultatelor obținute de aceștia prin coroborarea a cât mai multe informații și aprecieri – eventual, prin confruntare – în vederea formării unor reprezentări cât mai complete despre posibilitățile fiecărui elev în parte și ale tuturor la un loc [2, 113-114].

Dezvoltarea capacității de autoevaluare a elevilor prin intermediul strategiilor prezentate anterior conduce în mod direct la formarea la nivelul acestora a unor procese autodeliberative corelate, procese care sunt efect, dar și suport al autoevaluării didactice.

Aceste procese sunt:

- autocunoașterea;
- autoanaliza;
- autoaprecierea.

Autocunoașterea se referă la capacitatea individului de a reuni de o manieră unitară, integrativă și necontradictorie ansamblul informațiilor, opiniilor și părerilor cu privire la propria sa persoană, în scopul unei autodefiniri cât mai corecte și mai apropiate de realitate. Acest proces presupune colectarea și prelucrarea de informații provenind atât din

interiorul propriei subiectivități cât și din exteriorul acesteia, știut fiind faptul că în autocunoaștere individul combină de o manieră proprie cunoașterea de sine cu cunoașterea alterității. Definim astfel autocunoașterea ca și activitate de evaluare a propriului eu, a propriilor capacități, aspirații și acțiuni, activitate condiționată individual și social, mai mult sau mai puțin organizată și sistematizată dar întotdeauna orientată spre organizarea și optimizarea comportamentului personal (Antonesei, L., 1996).

Autoanaliza este, la fel ca și autocunoașterea, un proces bazat atât pe autoobservare cât și pe raportarea la alții, proces ce are ca obiectiv obținerea unei imagini adecvate de sine. Deosebirea față de autocunoaștere constă în esență în faptul că autoanaliza nu se referă la întregul sistem cognitiv, afectiv-motivațional și comportamental al elevului ci doar la anumite aspecte ale acestuia, aspecte ce sunt supuse analizei estimative din perspectiva confruntării iminente cu o sarcină școlară concretă.

Autoaprecierea este astfel un proces orientat cu precădere asupra a două obiective principale: pe de o parte evidențierea plusurilor și minusurilor în ceea ce privește planul capacităților performanțiale, aptitudinale și atitudinale, iar pe de altă parte situarea pe această bază a propriei persoane în cadrele unui sistem valoric în temeiul comparației cu ceilalți.

Autocunoașterea, autoanaliza și autoaprecierea ca și procese corelate, determinate și determinante ale autoevaluării didactice cunosc pe parcursul școlarizării elevului o evoluție și o dinamică complexă.

Subiectele autoevaluării pot fi de diferită natură: calitatea unui produs ori a unei activități, a unui proiect și a modului lui de realizare, eficacitatea unui proces sau abordarea unei probleme. Caracteristicile personale, punctele tari și punctele slabe de comportament, propriile reacții și capacitățile, precum și competențele într-un anumit domeniu, gradul și nivelul de dezvoltare al oarecărei capacități, de asemenea, pot servi drept subiecte de cercetare ale autoevaluării. Pe de altă parte, creșterea autonomiei, starea resurselor personale (cunoștințe, aptitudini, atitudini), abilitatea de a identifica și a exploata resursele externe relevante reprezintă aspectul complexității subiectelor autoevaluării. G.Scallon, de asemenea, sugerează că elevii ar trebui să evalueze în cele din urmă propria lor capacitate de a evalua ei înșiși. Pentru a sprijini dezvoltarea competențelor de autoevaluare, paralel cu elementele enumerate, mai sunt identificate și luate în considerare două aspecte: procesul și instrumentele. În ceea ce privește procesul, putem propune unele etape ce ar conduce la concentrare și precauție, ar putea anticipa unele capcane și evita unele eșecuri. În plan instrumental, putem pleda cu siguranță pentru instrumentele evaluării, dar, de asemenea, și pentru cele privind colectarea de date (sondaje, chestionare, teste) pentru cercetarea cantitativă sau calitativă, cu un accent special pe acesta din urmă, precum și pe strategiile folosite pentru dezvoltarea practicii metacognitive.

Am putea propune un proces complex de autoevaluare care ar include mai multe etape. Având în vedere dezvoltarea progresivă de calificare, ea se poate axa pe una sau alta dintre etape, în funcție de competențele ce urmează a fi dezvoltate, de nivelul de maturitate, tendințele și abilitățile metacognitive. În ceea ce privește planificarea și controlul strategiilor vizate, am crede că ele ar putea fi similare celor de predare–învățare– evaluare. Prima treaptă are la bază crearea condițiilor de realizare și pregătirea procesului. La această treaptă se cere:

1. A formula prioritar obiective care implică cunoștințele, înțelegerea, partajarea și angajamentul personal.

2. A simula sarcini și activități care să conducă la dezvoltarea și exercitarea competențelor menționate. Etapa următoare are în vizor calitățile produsului/procesului și îl apreciază astfel:
 1. Analiza probelor pentru a identifica calitățile, caracteristicile manifestate ale unui produs sau proces de succes.
 2. Formularea sau apropierea criteriilor de prioritate, a indicatorilor și scalelor de rating.
 3. Îndeplinirea sarcinilor de constituire a indicilor de calitate.
 4. Compararea calității produsului sau a procesului, dacă este necesar.
 5. Gândire critică, de decizie (acest pas este deosebit de important în procesul de autoevaluare).
 6. Autoreglarea (de exemplu, propunerea modificărilor care sugerează utilizări în aspect diferite) [6, p. 91].

Dezvoltarea competențelor de autoevaluare și interevaluare la elevi este un imperativ al timpului și o tendință în educație, este o necesitate atât la nivel de dezvoltare a competențelor în general, cât și la nivel de dezvoltare a personalității și stimei de sine.

Autoevaluarea este un proces necesar pentru asigurarea unei învățări eficiente, deoarece elevul își apreciază nevoile, scopurile, calitatea și cantitatea cunoștințelor și competențelor virtuale, dar și a celor exprimate în răspunsuri orale sau în lucrări scrise/practice.

Interevaluarea este un proces important pentru creșterea calității învățării, deoarece elevii aplică diferite tehnici de evaluare și au posibilitatea să compare pe baza unor criterii rezultatele proprii cu ale colegilor, fapt ce va stimula motivația pentru demersurile următoare.

Cedarea rolului de evaluator de către profesor în favoarea elevilor și implicarea lor în aprecierea propriei prestații și a propriilor rezultate, alături de aprecierea prestațiilor și rezultatelor colegilor (interevaluare), are o puternică valoare formative [4, p. 96].

BIBLIOGRAFIE

1. BOCOȘ, M.D. (coord.). Dicționar praxiologic de pedagogie, vol. I: A-D-2015. Pitești: Editura Paralela 45, 2016. 374 p. ISBN 978-973-47-2213-6
2. CUCOȘ, C. Pedagogie. Iași: Editura Polirom, 1998. 230 p. ISBN 973-9248-03-9
3. CUCOȘ, C. Teoria și metodologia evaluării. Iași: Editura Polirom, 2008. 265 p. ISBN 973-46-0936-9
4. DULAMĂ, M.E. Tehnici de autoevaluare și interevaluare. În: Revista Didactica Pro, revistă de teorie și practică educațională, 2005, nr. 5-6 (33-34). ISSN 1810-6455
5. IONESCU, M. Instrucție și educație. Paradigme, strategii, orientări, modele. Cluj-Napoca, 2003. 440 p. ISBN 9730-03029-4
6. ZACUȚELU, M. Formarea competențelor de autoevaluare la elevi. În: Revista STUDIA UNIVERSITATIS Revistă Științifică a Universității de Stat din Moldova, 2011, nr.5(45). ISSN 1857-2103

CZU: 37.016:811.131.1:373.3

METODE INTERACTIVE FOLOSITE ÎN PREDAREA PĂRȚILOR DE VORBIRE ÎN CLASELE PRIMARE

Florentina POPA, doctorandă, gradul didactic I
Școala Gimnazială „Pr.Gh.Săndulescu”
Dragomirești, Județul Neamț, România

Summary. Promoting modern (interactive) training methods that have the capacity to stimulate the active and full, physical and mental, individual and collective participation of students in the learning process has preoccupied the researchers. Students must be taught to think critically, creatively, constructively and effectively.

This article presents methods with creative features and methods with activating features through the use of which students develop critical thinking, which enhance the functionality of the mind, stimulate its capacity for exploration and discovery, analysis and synthesis, reasoning and evaluation: brainstorming, cluster technique, mosaic method, cube, quintet, the technique I know / want to know / I learned, the pyramid method, the corner method etc.

Keywords: method, learning, student, noun.

Metodele de învățare centrată pe elev fac lecțiile interesante, ajută elevii să realizeze judecăți de substanță și fundamente, sprijină elevii în înțelegerea conținuturilor pe care să fie capabili să le aplice în viața reală. Astfel „metodele supuse atenției au rolul de a-l face pe elev să se concentreze asupra valorii teoretice și practice a cunoștințelor și să conștientizeze modul în care acestea îl pot ajuta în propria dezvoltare” [1, p.197].

Printre metodele care activează predarea-învățarea sunt și cele prin care elevii lucrează productiv unii cu alții, își dezvoltă abilități de colaborare și ajutor reciproc. Ele pot avea un impact extraordinar asupra elevilor datorită denumirilor, caracterului ludic și oferă alternative de învățare cu priză la copii. **Metode cu valențe creatoare:**

- Brainstormingul;
- Metoda ciorchinelui;
- Turul galeriei;
- Jocul de rol.

Metode cu valențe activizatoare:

- Metoda cadranelor;
- Știu/vreau să știu/am învățat;
- Mozaicul;
- Cubul;
- Problematizarea.

Mozaicul sau metoda grupurilor interdependente - cum o numește A. Neculau(1998), este bazată pe învățarea în echipă (team-learning). Fiecare elev are o sarcină de studiu în care trebuie să devină expert. El are în același timp și responsabilitatea transmiterii informațiilor asimilate, celorlalți colegi.

Genul substantivelor.

Experți 1

1. Recunoașteți substantivele din textul următor. Precizați ce denumește fiecare, felul și numărul.

Maria este o fată cuminte. Ea merge la munte cu trenul.

2. Formulați alte sarcini pentru textul dat.

Experți 2

1. Numărați substantivul fată la:

Nr. singular

(o fată)

Nr. plural

(două fete)

2. Dați cinci exemple de alte substantive care se numără la singular **o** și la plural **două**.

De reținut!

Substantivele care primesc, prin numărare, la numărul singular cuvântul **o** și la numărul plural cuvântul **două** sunt de **genul feminin**.

3. Formulați alte cerințe prin care să verificați înțelegerea substantivelor de genul feminin.

Experți 3

1. Numărați substantivul munte la:

Nr. singular

(un munte)

Nr. plural

(doi munți)

2. Dați cinci exemple de alte substantive care se numără **un** la singular și **doi** la plural.

De reținut!

Substantivele care primesc, prin numărare, la numărul singular cuvântul **un** și la numărul plural cuvântul **doi** sunt de **genul masculin**.

3. Formulați alte cerințe prin care să verificați înțelegerea substantivelor de genul masculin.

Experți 4

1. Numărați substantivul tren la:

Nr. singular

(un tren)

Nr. plural

(două trenuri)

2. Dați cinci exemple de alte substantive care se numără **un** la singular și **două** la plural.

De reținut!

Substantivele care primesc, prin numărare, la numărul singular cuvântul **un** și la numărul plural cuvântul **două** sunt de **genul neutru**.

3. Formulați alte cerințe prin care să verificați înțelegerea substantivelor de genul neutru.

În final o fișă de muncă independentă:

1. Determinați genul următoarelor substantive: bujor, masă, caiet.

2. Scrie câte trei substantive la numărul singular la toate cele trei genuri. Treceți-le la plural.

Ciorchinele. Este o metodă de brainstorming neliniară. Încurajează elevii la o gândire liberă, deschisă. Este bine ca tema propusă să fie familiară elevilor, mai ales atunci când ciorchinele se utilizează individual. Poate fi folosit și pe perechi sau pe grupe și mai ales în cadrul lecțiilor de recapitulare și sistematizare a cunoștințelor.

Substantivul-recapitulare

Cubul. Am împărțit elevii în grupe eterogene, fiecare primind câte un cub pe fețele căruia erau trecute activitățile: denumește, numără, asociază, descoperă, argumentează și aplică. Elevii sub îndrumarea conducătorului de grup, prezintă cunoștințele teoretice referitoare la tema abordată (partea de vorbire). Cei care întâmpină dificultăți sunt ajutați de ceilalți membrii. Elevii, sub îndrumarea conducătorului de grup, prezintă cunoștințele teoretice referitoare la substantive.

Substantivul-consolidare.

1. **Describe** partea de vorbire: substantiv.

Partea de vorbire care denumește ființe, lucruri, fenomene ale naturii, stări sufletești, acțiuni se numește substantiv.

2. **Compară** în exemplele următoare felul substantivelor.

Toți copiii s-au așezat pe pământ să iarbă. (substantiv comun)

Planeta Pământ are mulți locuitori. (substantiv propriu)

Scrisul este o necesitate. (denumirea acțiunii-substantiv)

Pisica toarce pe sobă. (denumește o ființă)

Cartea este interesantă. (denumește un lucru)

3. **Analizează** substantivele subliniate din propoziția: Ioana vine de la farmacie. (fel, gen, număr).

Ioana – substantiv propriu, genul feminin, numărul singular.

farmacie – substantiv comun, genul feminin, numărul plural.

4. **Asociază** substantivelor următoare adjective potrivite:

copila....(bălaie) copilele....(frumoase)

lucruri...(ascunse) lucrul...(vechi)

degete...(subțiri) podul...(înalt)

5. **Aplică** utilizând într-un scurt text (dialog) 5-10 substantive pe care să le sublineiați.

6. **Argumentează** de ce cuvintele subliniate în propoziția următoare sunt substantive:
Școlarii învață în bibliotecă.

- denumesc: - ființe:școlarii;

- lucruri:bibliotecă;

- se numără: un școlar-doi școlari;

o bibliotecă-două biblioteci;

-li se poate adăuga un adjectiv: școlarii silitori; bogata bibliotecă.

Utilizarea metodelor moderne în activitatea didactică contribuie la îmbunătățirea calității procesului instructiv-educativ, având cu adevărat un caracter activ -participativ și o reală valoare educativ-formativă asupra personalității elevilor. Valoarea metodelor moderne de predare în școala românească, este incontestabilă deoarece :

- oferă elevilor posibilitatea de a-și exprima propriile păreri, opinii;
- maximizează posibilitatea ca fiecare elev să învețe în ritmul propriu și să fie evaluat în raport cu performanța sa anterioară;
- situează elevul în miezul acțiunii, rezervându-i un rol activ și principal: să imagineze, construiască pe plan mintal, să investigheze, să exploreze, să creeze, să transpună în practică ;-pune elevii într-o situație autentică, de rezolvare a unei sarcini concrete cu o finalitate reală ;

- valorifică experiența cotidiană a fiecărui elev, considerând-o o ancoră în achiziționarea noilor abilități și capacități .
- deprinde elevul de timpuriu cu strategia cercetării, elevul își însușește metode de muncă similare celor științifice, învață să creeze o situație problematică, să emită ipoteze asupra cauzelor și relațiilor în curs de investigație, să facă prognosticuri asupra rezultatelor posibile, să examineze și să mediteze, să formuleze idei și să exprime puncte de vedere diferite.

Cunoștințele morfologice se realizează concentric urmărindu-se formarea competențelor de comunicare și modelul comunicativ funcțional.,, Cultivarea exprimării corecte,coerente și frumoase a elevilor constituie principalul obiectiv al predării disciplinei noastre în școală” [2, p.67].

Cadrul didactic citește elevilor sau îi pune pe elevi să citească scurte, dar interesante povestiri care, prin conținutul lor bine ales, contribuie la educarea copiilor, la dezvoltarea simțului estetic. În legătură cu cele citite, se poartă convorbiri cu copiii ce se termină printr-o reproducere a conținutului celor povestite pe baza întrebărilor și apoi treptat în mod independent. În vederea îmbogățirii vocabularului copiilor, se introduc, cu prilejul fiecărei povestiri, termeni necunoscuți, înțeleși sau nu de elevi din context. Explicarea sensului cuvintelor și *expresiilor frumoase* pentru copii trebuie făcută înainte de citirea povestirii, fie în timpul convorbirii purtată în legătură cu cele citite, explicându-le că unele cuvinte (în cazul nostru, substantive) au un sens propriu (soare- Soarele răsare.) și unul figurat (*Soarele și luna i-au ținut cununa.*) cel recunoscut în cadrul expresiilor frumoase. Acționând astfel în mod perseverant, se dezvoltă atitudinea conștientă a elevilor față de exprimarea corectă în limba română.

În ceea ce privește **evaluarea**, aceasta păstrează tendința de diminuare a evaluării comparative, mergându-se până la eliminarea acestui tip de evaluare; dominarea evaluării criteriale sau prin obiective; predominarea evaluării formative care îl implică pe elev în procesul de învățare, de autoevaluare și autoreglare a activității sale, jucând rolul unei evaluări conștientizate, care se preocupă mai mult de procesul învățării; utilizarea complementară a metodelor tradiționale și alternative de evaluare (portofoliul; rezolvarea în grupuri mici; proiectul; investigația); accentuarea caracterului motivațional al evaluării; slaba reprezentare a evaluării sumative la final de semestru sau de an școlar preluând și în aceste condiții funcțiile evaluării formative, învățătorul prefigurând demersuri ameliorative în urma înregistrării rezultatelor evaluării sumative.Este foarte important ca ,, profesorul să-și dezvolte un sistem de înregistrare a observațiilor și de notare a factorilor care afectează exprimarea orală” [3, p.79].

Constantin Parfene susține că ,,Folosirea acestor metode trebuie să fie determinată de realizarea unei învățări active,proces în care relația profesor elevi să fie pusă sub imperativul activizării elevilor,profesorul îndeplinind rolul unui ghid competent și abil” [5, p.24].

Marin Manolescu pledează pentru o paradigmă a integrării evaluării inițiale, formative și sumative. Aceasta se bazează pe o pedagogie mixtă în cinci etape:

- **Etapa inițială/ preliminară**, cu rolul realizării unui diagnostic la nivelul elevilor, dar și al unui prognostic;
- **Etapa colectivă**, evaluarea inițială fiind urmată de activitatea comună cu elevii;

- **Evaluarea formativă**, realizată cu instrumente unitare, elevul fiind conștientizat asupra dificultăților pe care le are și sarcinile ulterioare ce vor fi incluse în învățare;
- **Pedagogia diferențiată**, prin care sistemul de erori este distribuit fiecărui elev, programul de instruire fiind prefigurat prin conținuturi evaluative, dar și prin conținuturi ameliorative;
- **Evaluarea sumativă**, realizată prin instrumente de evaluare cu deschidere progresivă, vizând obiective cu diferite grade de complexitate.

Câtă vreme creația este socotită un privilegiu dobândit ereditar de minoritate, școala s-a ocupat în mod special de acest aspect, deși, e drept, s-au creat ici colo clase speciale pentru supradotați. De când se arată că automatele dirijate de calculatoare înfăptuiesc toate muncile monotone, stereotipe și deci omului îi revin mai multe sarcini de perfecționare, de înnoire, cultivarea gândirii inovatoare a devenit o sarcină importantă a școlilor de masă. Pe lângă efortul tradițional de educare a gândirii critice, stimularea fanteziei apare și ea ca un obiectiv major. Aceasta implică schimbări importante, atât în mentalitatea profesorilor, cât și în ceea ce privește metodele de educare și instruire.

Concluzia prezentului articol ar fi că prin folosirea strategiilor didactice interactive „activitatea de grup este stimulativă, generând un comportament contagios și o strădanie competitivă” [4, p.180] precum spunea Crenguța Lăcrămioara Oprea.

BIBLIOGRAFIE

1. BĂRBULESCU G.; BEȘLIU, D. Metodica predării Limbii și literaturii române în învățământul primar. București: Corint, 2009.
2. Institutul de Științe Pedagogice. Metodica predării limbii române în școala generală de 8 ani. București: EDP, 1964.
3. Ministerul Educației și cercetării. Ghid metodologic pentru aplicarea programelor de Limba și literatura română, învățământ primar și gimnazial. C.N.C., 2002.
4. OPREA, CR. L. Strategii didactice interactive. București: EDP, 2006.
5. PARFENE, C. Metodica studierii limbii și literaturii române în școală. Iași: Polirom, 1999.

CZU: 37.026:57

DEZVOLTAREA COMPETENȚEI PROFESIONALE A ELEVILOR PRIN STUDIAREA BIOLOGIEI

*Elena PRUNICI, asistent universitar,
Institutul de Științe ale Educației, Republica Moldova*

Astract: *Education is a mobile field that responds to social demands that are constantly changing and transforming, and the main factor of change in education is the personality of the teacher, which aims to develop student's professional skills and prepare them for unforeseen challenges in the age of change. The development of professional competence in the educational process in biology and an effective professional orientation of young generations, achieved in optimal conditions, is one of the important actions of the complex, harmonious and integral development of personality, of the formation of a high professional qualification, competent and efficient, based on a real convergence achieved by the school and professional orientation between what the student can, he is spiritually and affectively stimulated to work better, to achieve higher school and professional results.*

Keyword: *digital technologies, instructive-educational process, education, teachers, students.*

*„Dacă cineva stăpânește bazele domeniului studiat
și dacă a învățat să gândească și să lucreze independent,
el își va găsi cu siguranță drumul și în plus,
va fi bine pregătit pentru a se adapta progresului și schimbărilor”
(Albert Einstein)*

Absolventul zilelor noastre are suficiente cunoștințe, abilități, dar nu și experiență de aplicare, utilizare a acestora. El nu este pregătit să acționeze în diferite situații, în special în situații autentice. Problema principală a formelor tradiționale de educație profesională constă în faptul că specialistul este pregătit să însușească funcții profesionale, dar nu să le realizeze.

Actualmente, conceptul de competență pentru orice domeniu de activitate reprezintă condiția care asigură performanța și eficiența a tuturor activităților personale, cât și profesionale a fiecărui individ a societății.

Formarea competenței profesionale la elevi în cadrul orelor și orientarea lor profesională ocupă un loc important în societatea contemporană bazată pe economia liberă de piață, fiind o problemă și o acțiune pedagogică complexă, acceptată de forurile internaționale, care au preocupări legate de educația tinerelor generații, de asigurarea forței de muncă și a specialiștilor.

Odată cu accelerarea progresului tehnic și cu reformele economiei naționale permanent se schimbă necesitățile în specialiști și muncitori calificați de diferite profesii. Pe de altă parte în ultimul timp se manifestă tendința scăderii interesului tineretului față de unele profesii importante pentru economia națională (îndeosebi din • agricultură și din sfera de deservire) și

invers - atracția față de profesiile cu caracter tehnic și de creație, ce provoacă o repartizare neuniformă a specialiștilor în diferite ramuri ale economiei naționale.

Calea reală de rezolvare a acestei probleme importante e organizarea corectă a dezvoltării competențelor profesionale a elevilor, care ar ține cont de modificările și cerințele contemporane ale economiei naționale.

Școala are o singură finalitate – pregătirea elevului pentru activitatea ulterioară, dezvoltarea competențelor acestuia. Astfel, elevul studiind de-a lungul anilor, trebuie să ajungă o persoană capabilă de a se orienta în viață prin comunicarea eficientă în diferite situații, aptă să-și exprime atitudinea față de valorile etice și estetice, pregătirea să-și achiziționeze în mod independent cunoștințele și competențele solicitate – o personalitate cu un ansamblu de cunoștințe, atitudini și competențe formate pe parcursul școlarității [3].

Pentru a ajunge la rezultatele solicitate de elevi, părinți și societate, procesul educațional trebuie organizat și orientat spre formarea și dezvoltarea competențelor, adică a unui sistem de cunoștințe, abilități, deprinderi și atitudini necesare în viața reală. Instruirea axată pe competențe face ca elevul să conștientizeze cât trebuie să cunoască, unde poate aplica aceste cunoștințe, care sunt consecințele, cum pot fi preântâmpinate sau evitate insuccesele. Experiența arată că toate schimbările ce se produc în interiorul acestei unități de structură sunt în corespundere cu schimbarea sarcinilor sistemului educațional în întregime. Instruirea axată pe competențe solicită organizarea corectă a activităților cognitive, de cercetare, practice, pentru a le face productive nu numai și nu atât în sensul de a realiza ceva concret, dar și de a obține performanțe în urma studierii materiei noi; de a acumula noi cunoștințe și deprinderi; de a aplica forme și metode active și interactive de lucru; de a elabora conspecte, eseuri, proiecte; de a realiza clasificări, analize; de a rezolva probleme din viața reală etc. Procesul instructiv-educativ, la nivelul unei activități, lecții sau trepte de învățământ, trebuie să fie integrat, adică "să posedă" legături organice și logice între toate componentele sale. În cazul dereglării acestei integrități, sistemul nu mai funcționează.

Problema principală a formelor tradiționale de educație profesională constă în faptul că specialistul este pregătit să însușească funcții profesionale, dar nu să le realizeze.

Dezvoltarea competențelor se bazează pe: cunoștințele acumulate și abilitățile formate și pe parcursul studierii consecutive a temelor; extrapolarea cunoștințelor și abilităților în alte domenii de activitate; crearea condițiilor pentru activitate individuală, experimentală, cognitivă, organizatorică.

Ce este competența?

Prin noțiunea de competență înțelegem un termen generic, în care se integrează toate tipurile de obiective realizate în procesul educațional, fiind ca o combinație dinamică de deprinderi, cunoștințe, aptitudini și atitudini.

În Curricula modernizată la biologie (2010) a fost acceptată următoarea definiție:

„Competența școlară este un ansamblu integrat de cunoștințe, capacități, deprinderi și atitudini dobândite de elev prin învățare și mobilizate în contexte specifice de realizare, adaptate vârstei elevului și nivelului cognitiv al acestuia, în vederea rezolvării unor probleme cu care acesta se poate confrunta în viața reală” [3].

Deci, competența reprezintă un ansamblu integrat de cunoștințe, capacități, atitudini exersate adecvat și spontan în diferite situații, mobilizând, reorganizând resursele interne și externe pentru atingerea unui scop sau a unor scopuri în contextul experienței sociale autentice.

Dezvoltarea competențelor profesionale a elevilor are câteva aspecte:

- a) psihologic și pedagogic - studierea personalității elevilor, stabilirea valabilității profesionale în funcție de particularitățile și posibilitățile individuale;
- b) economic - studierea necesității economiei naționale de cadre de diferit profil și calificare;
- c) medico-biologic și fiziologic - stabilirea criteriilor de selecționare profesionale, studierea particularităților profesiei din punctul de vedere al cerințelor înaintate de ea față de anumite calități ale organismului, care asigură succesul însușirii profesiei;
- d) medical - studierea stării de sănătate, stabilirea criteriilor de încadrare rațională în muncă a absolvenților în funcție de sănătatea lor. Sarcina de bază a aspectului medical al orientării profesionale este recomandarea profesiei care ar coincide maximal stării de sănătate a elevului, mai precis - realizarea consultației medico-profesionale pentru elevii care au anumite devieri ale stării de sănătate.

Pentru formarea și dezvoltarea competențelor este necesară atât activitatea teoretică de informare, dar mai ales activitatea practică, desfășurată într-un context profesional real, precum și creării condițiilor adecvate pentru acumularea de experiențe noi, aici și acum, ce va depinde de competența cadrului didactic și aptitudinile elevilor.

Astfel, competențele specifice reprezintă constituentele competenței generale de cunoaștere științifică, dezvoltată la elevi pe parcursul școlarității. Pentru ca un elev să își formeze o anumită competență în cadrul disciplinei Biologia, el trebuie:

- să stăpânească un ansamblu de cunoștințe fundamentale în funcție de problema de rezolvat;
- să își formeze deprinderi de a utiliza cunoștințele în situații concrete, pentru a le înțelege, realizând, astfel, funcționalitatea lor;
- să rezolve diverse situații-problemă, conștientizând în așa mod funcționalitatea cunoștințelor într-o viziune proprie;
- să rezolve situații semnificative în contexte care comportă probleme complexe din viața cotidiană, manifestând comportamente/atitudini conform achizițiilor finale – competențe.

Conform acestor cerințe, în formarea competenței școlare se parcurg patru etape succesive [1]: *cunoștințe fundamentale, cunoștințe funcționale, cunoștințe interiorizate și cunoștințe exteriorizate* (adică competența). În contextul formării competențelor școlare, predarea-învățarea biologiei presupune organizarea și desfășurarea procesului educațional în baza rezolvării unui sistem de situații-problemă.

Rolul studierii biologiei în formarea personalității elevului în școală contribuie la dezvoltarea unor abilități specifice. Nu are nimic de-a face cu stilul de a “învăța” biologia pe memorarea noțiunilor biologice. Biologia este, în primul rând, o modalitate de a privi realitatea în mod sintetic și de a raporta la ea prin prisma relațiilor dintre persoana umană și relațiile sale cu mediul în care se dezvoltă această persoană. Ai învăța pe elevi să gândească biologic, înseamnă să-i deprindem să privească fenomenele naturii, procesele biologice și ale societății, să

pătrundă în legăturile lor interne, să sesizeze interdependența dintre ele. De aceea niciun proces sau fenomen biologic nu trebuie prezentat separat, ci în contextul din care face parte. Numai astfel elevul va înțelege legăturile fenomenelor și proceselor biologice cu toate celelalte fenomene și procese biologice, precum și interdependența dintre ele.

Pentru a depăși aceste dificultăți, la nivel de politici educaționale s-a decis a trece la un Curriculum axat pe competențe.

Organizarea și informarea profesională a elevilor la biologie se începe din clasa a VI-a, folosind diverse căi, inclusiv citirea diferitelor cărți, broșuri, vizionarea diferitelor emisiuni televizate, organizarea excursiilor în diferite sectoare de producție ș.a., care dau informații despre diverse profesii. De regulă, acest compartiment oferă o informație educativă din domeniul pedagogiei școlare.

La lecțiile practice din cadrul disciplinelor biologice, elevii lucrează, de rând cu situațiile - probleme din instruirea tradițională, cu modele de rezolvare a problemelor biologice orientate profesional. La lecțiile de laborator privind disciplina „Biologia“, la compartimentele care studiază „*Diversitatea lumii vii*“, „*Anatomia și fiziologia omului*“, „*Bazele geneticii*“, „*Ecologia*“, se examinează exemple de modele biologice ale problemelor orientate profesional, se compun și se rezolvă probleme social autentice. Rezolvarea problemelor trezește elevilor sentimentul de încredere în forțele proprii. La această etapă, profesorul trebuie să acorde la timp ajutor elevilor, ca aceștia să nu trăiască sentimentul insuccesului. Ca rezultat al etapei motivaționale, la elevi se formează gândirea reproductivă și o atitudine pozitivă față de activitățile de învățare.

În practica formării competenței profesionale la elevi în cadrul orelor de biologie se presupune organizarea și desfășurarea lecțiilor integrate, organizate special cum sunt, lecțiile integrate: biologie și chimie; biologie și fizică; biologie și informatică [2], dedicate studiului temelor comune, precum și rezolvarea unor probleme complexe.

Este necesar să se țină seama de următoarele condiții obligatorii pentru punerea în aplicare a acestor tipuri de activități [3]:

- organizarea atentă și amănunțită a structurării conținutului disciplinelor, ținând seama de integrarea ulterioară sau paralelă;
- punerea în aplicare a unui sistem de măsuri organizatorice și metodologice, inclusiv crearea de echipe de profesori și determinarea particularităților de interacțiune a lor în studiul disciplinelor integrabile.

Un loc deosebit în învățământ îl ocupă lecțiile practice la disciplinele biologice și lecțiile de laborator la discipline informatice, care trebuie să combine armonios pregătirea teoretică și practică a elevilor în baza abordării integrate asupra procesului de formare a competenței profesionale la biologie.

Odată ajuns într-o situație ieșită din comun, elevul nu numai actualizează și aplică cunoștințele dobândite anterior la lecții, dar și obține experiență în rezolvarea problemelor orientate profesional, folosind cunoștințele integrate dintre biologice și informatica.

Implementarea tehnologiilor digitale contribuie la majorarea calității educației. Potrivit lui M. Fullan, „trebuie să investim în practici noi care integrează pedagogia și tehnologia, pedagogia fiind forța motrică” [4]. Creând un mediu de învățare în care elevii dezvoltă abilități care să le îmbunătățească performanța de astăzi, aceștia vor contribui la societatea în care vor locui mâine.

Integrarea pedagogiei cu tehnologia digitală este o modalitate privilegiată de a crea un astfel de mediu de învățare.

De exemplu: *Utilizând platforma BioDigital – harta 3D a organismului uman în clasa a XI-a.*

Platforma respectivă permite studierea structurilor anatomice ale organismului uman în dimensiunea 3D, pentru a depista bolile tratamentul posibil ale acestora. *Google Maps* și *BioDigital* au făcut parteneriat pentru a aduce experiențe AR captivante pe toate dispozitivele mobile pentru a satisface cererea tot mai mare de învățare virtuală.

Acest parteneriat folosește flexibilitatea platformei de vizualizare umană a *BioDigital* pentru a implementa cu ușurință conținutul captivant, interactiv 3D și funcționalitatea de căutare AR a *Google* [5].

Pe orice dispozitiv mobil, cautăm "sistem circulator" și atinge "Vizualizare în 3D" pentru a vedea o inimă care bate de aproape sau caută "sistem scheletic" pentru a face o călătorie în jurul oaselor corpului uman. Alte sisteme ale corpului uman aflate acum în realitatea augmentată includ: *sistemul digestiv, sistemul respirator, sistemul endocrin, sistemul reproductiv feminin, sistemul nervos etc.*

Acest soft este binevenit în cadrul procesului educațional la biologie, simplificând complexitatea reprezentărilor anatomice. Înregistrarea se poate efectua pe orice dispozitiv cu conexiune la rețeaua internet. Fiecare structură studiată poate fi mai bine memorizată de elev, dacă se rezolvă și sarcini din itemii testului propus.

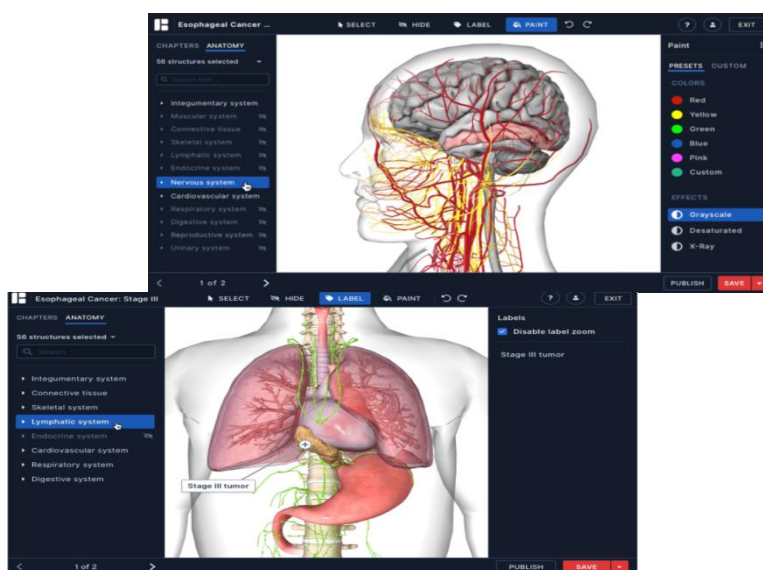


Figura 1. Secvențele interactive ale software-ului *BioDigital*

Pentru dezvoltarea abilităților creative și formarea competenței profesionale la biologie se folosește *metoda proiectelor*. Tematicile proiectelor sunt orientate spre activitățile profesionale viitoare ale elevilor și implică integrarea cunoștințelor din domeniile biologiei și a altor discipline cum ar fi: informatica, fizica, chimia, geografia, matematica etc. Implementarea proiectelor integrate care implică mai multe discipline de învățământ.

Exemplu de proiectele: “*Ideii pentru dezvoltarea durabilă a comunității*”; “*Calculatorul și sănătatea omului*”; “*Diagnosticarea maladiilor ereditare*” etc. Acest proiect va fi axat pe geografie, economie, matematică, istorie, educație civică, chimie, arte etc.

Această formă independentă de lucru are următoarele sarcini:

- *formarea competențelor de rezolvare a problemelor și situațiilor-problemă biologice și a problemelor de un nivel mai ridicat de complexitate;*

- *abilitățile de abordare creativă și independentă în rezolvarea problemelor care necesită o anumită originalitate a gândirii;*

- *dezvoltarea abilităților de modelare biologică independentă a problemelor orientate profesional;*

- *formarea abilităților de învățare și de analiză în mod independent a literaturii educaționale și științifice;*

Astăzi trecem printr-o perioadă de schimbări profunde, schimbări totale și radicale în toate domeniile activității umane. Este evidentă dorința de a dezvolta la elevi, în primul rând, interesul pentru cunoaștere și disponibilitatea pentru educație permanentă. De asemenea un loc aparte ocupă respectul pentru diversitate. În contextul unei lumi globalizate, în care problemele ecologice și cele legate de sănătatea populației devin tot mai permeabile, omnia trebuie să fie mai pregătită ca oricând de respectul pentru diversitatea naturală, respectul pentru biodiversitate constituie deziderate de primă importanță, care se înscriu în tendința globală spre dezvoltare durabilă. În acest context se plasează și valorizarea permanentă a conservării și ocrotirii mediului natural în raport cu dezvoltarea competențelor profesionale la elevi în diferite domenii de activitate social-economice.

Concluzii: Competența profesional-biologică asigură autodezvoltarea și autoprezentarea ulterioară a tânărului specialist la locul de muncă, precum și activitatea productivă în condițiile complicate ale pieții muncii contemporane. Baza pentru formarea competenței profesionale la elevi în procesul educațional la biologie ar trebui să fie constituită dintr-un complex special creat de situații-probleme cu caracter de integrare, profesional semnificative pentru viitorul absolvent.

BIBLIOGRAFIE

1. BOTGROS, I.; FRANȚUZAN, L. Metodologia formării competențelor școlare în cadrul orelor de biologie, fizică, chimie; revista Univers pedagogic, nr. 3, 2007, p. 29. ISSN 1811-5470
2. CARTALEANU, T.; COSOVAN, O. Formarea competenței prin strategii didactice interactive, În: Revista Didactica Pro, revistă de teorie și practică educațională. nr. 1. 2008. ISBN 1810-6455
3. Ministerul Educației al Republicii Moldova. Curriculum școlar la Biologie pentru clasele X-XII, Chișinău: Ed. Știința, 2010. ISBN 978-9975-67-686-1
4. VASCAN, T. Realizarea legăturilor interdisciplinare prin lecții integrate, În Studia Universitatis, Seria Științe ale Educației, Nr. 5(105), 2017, Chișinău: Universitatea de Stat din Moldova, 2017, p. 70-78, ISSN:1857-2103.
5. <https://www.makeuseof.com/tag/biodigital-human-amazing-3d-map-reference-human-body/>

CZU: 37.015:33+37.036

CREATIVITATEA ȘI IMPORTANȚA EI ÎN DEZVOLTAREA CAPACITĂȚILOR ANTREPRENORIALE LA ELEVII DIN CICLUL PRIMAR

*Raluca RĂȚOI, doctorand,
Centrul Școlar de Educație Incluzivă Suceava, România*

Summary. This article emphasizes the importance of developing entrepreneurial skills by developing creativity in the primary school student, but also other components necessary for a good entrepreneur (initiative and responsibility, teamwork, tolerance for failure, self-confidence and optimism, independence, desire to win, problem solving, determination and perseverance) in order to develop economic thinking for future adults. starting with primary school to develop future adults an economic thinking in a constantly changing society.

Keywords: *creativity, young school age, entrepreneurship, entrepreneurial skills.*

Nicola consideră că „idealul educațional din societatea noastră presupune formularea unei personalități integral – vocaționale și creatoare, capabilă să exercite și să inițieze roluri sociale în concordanță cu propriile aspirații și cu cerințele sociale” [5, p.112-113]. În același timp, Legea Educației Naționale are o formulare explicită a idealului educațional, care „constă în dezvoltarea liberă, integrală și armonioasă a individualității umane, în formarea personalității autonome creative” [3].

În Legea Educației Naționale nr. 1 **este stipulat, de asemenea, că** „Idealul educațional al școlii românești constă în dezvoltarea liberă, integrală și armonioasă a individualității umane, în formarea personalității autonome și în asumarea unui sistem de valori care sunt necesare pentru împlinirea și dezvoltarea personală, pentru dezvoltarea *spiritului antreprenorial*, pentru participarea cetățenească activă în societate, pentru incluziune socială și pentru *angajare pe piața muncii*” [3].

Curriculumul național pentru învățământul primar și gimnazial din România se axează pe 8 domenii de competențe-cheie recomandate de Uniunea Europeană și care determină profilul de formare a elevului: 1. comunicarea într-o limbă maternal; 2. comunicarea într-o limbă străină; 3. competența matematică, științifică și tehnologică; 4. competența digital; 5. a învăța să înveți; 6. competențe sociale și civice; **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.

La intrarea în școală, imaginația copilului este relativ bine dezvoltată. În munca școlară are loc o antrenare complexă a imaginației reproductive legată de completarea și organizarea semnificației cunoștințelor. „Imaginația creatoare este un proces de transformare pe plan mintal a reprezentărilor și de creare de imagini noi, originale, care oglindesc independența și spiritul creator din partea elevului” [6, p. 135].

Imaginația creatoare se manifestă la micul școlar în produsele activității creatoare, în fabulație, în joc. Ea se exteriorizează, mai ales, în domeniile în care micul școlar a dobandit

unele cunoștințe și și-a dezvoltat o serie de interese și inclinații. În aceste domenii, școlarul mic începe să treacă, treptat, la o activitate de creație ce cuprinde anumite elemente originale. Domeniile în care se manifestă creația artistică la micul școlar sunt numeroase și anume: educația plastică, compunerea literară și compunerea muzicală.

A dezvolta capacitățile antreprenoriale la școlarul mic presupune atât măsurarea creativității cât și utilizarea unor metode de dezvoltare a acesteia, deoarece consider că a fi creativ înlesnește dezvoltarea acestor capacități antreprenoriale.

Având în vedere că profesorul/mentorul are un rol definitoriu în dezvoltarea abilităților antreprenoriale ale elevilor; aplicarea unor metode didactice creative stimulează elevii, dezvoltându-le competențele antreprenoriale?

Școala de bani pe roți un program de educație financiară interactiv, un exemplu de bune practici în lucrul cu școlarul mic pentru a înlesni familiarizarea dar și dezvoltarea în unor concepte și noțiuni financiare, prin joc, fără să fie nevoiți să asculte definiții sau formule. Pe măsură ce parcurg fiecare etapă din lumea banilor, copiii realizează că banii se câștigă greu și se consumă ușor, că nu întodeauna prețul unui obiect este egal cu valoarea lui, că fiecare decizie pe care o iau trebuie să aibă în spate niște argumente bune și o bună informare și că fiecare dintre noi are un impact asupra economiei lumii prin deciziile pe care le luăm.

Programul Școala de bani pe roți se desfășoară anual (în acest an s-a desfășurat pe o platformă online copiii fiind grupați pe categorii de vârstă); aceștia au luat parte la o călătorie în lumea banilor și trec prin cinci etape ale informării și conștientizării, având aliați de nădejde: jocurile, interacțiunea și voia bună. În timpul atelierului, cei mici au învățat despre categoriile de cheltuieli și bugetul personal, au discutat despre valoarea banilor și a obiectelor și au înțeles că aproape toate procesele economice sunt conectate global.

În învățământul tradițional se remarcă în ultimii ani o creștere a diferitelor tipuri de activități (expoziții, concursuri,)prin care se dorește o stimulare a creativității, independenței copilului, spiritului de echipă, dar și formarea unei gândiri critice.

Antreprenoriatul este considerat un motor al dezvoltării, cel care preia riscurile și responsabilitățile unei afaceri. [4, p. 1] „Singurul lucru pe care îl ai pe lumea aceasta este ceea ce poți vinde. Și partea amuzantă e că ești un comis-voiajor și nu o știi.” [7, p. 10]

Conform documentului Comisiei Europene, Educație antreprenorială în școlile din Europa; Strategii naționale, curriculum și rezultate ale învățării (Entrepreneurship Education at School in Europe; National Strategies, Curricula and Learning Outcomes), subiecții care au avut parte de educație antreprenorială se disting față de cei care nu au avut parte de educație antreprenorială prin următoarele elemente: manifestă atitudini antreprenoriale (cunoaștere de sine și încredere în sine, înclinație înspre asumarea riscurilor, spirit de inițiativă, gândire critică, creativitate și îndemânare în rezolvarea problemelor), dețin cunoștințe în domeniul antreprenoriatului (cunoștințe despre oportunități de carieră și piața muncii, termeni de specialitate din literatura economică și financiară, organizarea afacerilor și procese economice), abilități antreprenoriale (comunicare, prezentare, planificare, muncă în echipă, exploatare practică a oportunităților de afaceri). [8]

În contextul celor menționate, școala contemporană este criticată pentru accentul pus pe realizarea formală a programului, în detrimentul dezvoltării gândirii creatoare și totodată, pentru preocupări reduse, dacă nu chiar omiterea sferei emoționale a elevului. În învățământul

tradițional domină desfășurarea ex pozitivă, în cursul căreia elevul rămâne în cea mai mare parte a timpului un receptor pasiv al conținutului. Formarea unei personalități creative, adaptabilă mediului social în continuă schimbare trebuie să devină țelul tuturor celor care se ocupă cu educarea celor care reprezintă viitorul.

Educația Economică și antreprenorială contribuie ca elevii să înțeleagă problemele cu care se confruntă, îi familiarizează cu conceptele economice fundamentale și cu modul economic de gândire. Îi face să-și dezvolte deprinderi de gândire economică și acțiuni eficiente, să-și dezvolte abilități fundamentale de judecată pentru a deveni cetățeni raționali și activi. Ea se constituie ca un domeniu important de formare a personalității elevului prin pregătirea economică pentru viața individuală. [9]

A dezvolta capacitățile antreprenoriale la școlarul mic înseamnă a cunoaște structura lor, a le măsura și a utiliza metode de formare și dezvoltare a lor.

Așadar, fără munca susținută a omului creator, societatea ar involua. Școala este primul factor care formează o personalitate creatoare și, de aceea, „școala de azi are menirea de a ieși în întâmpinarea cerințelor de mâine: aceea de a pregăti generația tânără pentru trecerea din era consumului în era creației.” [4]

Antreprenor devii sau te naști? Definind termenii de antreprenor și antreprenoriat am putut identifica câteva caracteristici ale unui antreprenor precum: bun organizator, orientat spre profit, responsabil, pregătit în domeniu, inovativ, etc. Intervin o serie de întrebări: Poate oricine să fie antreprenor? Se poate învăța? Sau ține de talentul înăscut al fiecăruia dintre noi? Din punctul meu de vedere nu poate fi oricine antreprenor, ceea ce se poate învăța sunt noțiuni în domeniu economic, psihologie sau orice informație utilă, însă nevoia de performanță, ambiția, predilecția spre asumarea riscului sunt specifice doar unei categorii restrânse de oameni. [11]

Succesul în afaceri nu are, oricât am încerca noi, o rețetă! El depinde de atât de mulți factori, factori care ne sunt sau nu sub control, încât nu vom putea spune niciodată că dacă vom urma o anumită cale, la capăt vom întâlni succesul. Cu toate acestea s-au realizat nenumărate studii asupra trăsăturilor de caracter ale antreprenorilor fiind identificate, printre altele și:

- **Spirit independent** – aceasta este cea mai importantă calitate pe care trebuie să o aibă un antreprenor, să aibă o continuă pornire spre activități care îi conferă libertate și împlinire; un antreprenor nu se va simți niciodată împlinit într-un mediu în care nu-i sunt apreciate inițiativele, în care nu va fi lăsat să-și pună în practică ideile; un antreprenor caută în mod continuu să fie propriul stăpân, să își asume riscuri și responsabilități sporite; de cele mai multe ori această calitate nu se dobândește ci te naști cu ea.
- **Curaj** - alături de spiritul de independență, este calitatea esențială de care orice antreprenor are nevoie; curajul de a-ți pune în practică ideile, de a-ți le urma obsesiv, de a crede până la capăt în ceea ce alții nu cred că va avea vreă finalitate sau urmă de succes, realizează de cele mai multe ori diferența; cu toții avem idei strălucite în diverse momente ale existenței noastre, foarte puțini însă au și curajul de a-și urma ideile; pentru foarte mulți ideile nu rămân decât la stadiul de gânduri, nu se transformă în realitate, pentru că nu avem curajul de le pune în practică și de a le urma statornic cursul.
- **Pregătire solidă** – această pregătire trebuie să fie complexă, să aibă în vedere atât buna cunoaștere a mediului în care îți desfășori activitatea, cât și cunoștințe bune în ceea ce privește managementul strategic, managementul resurselor umane, marketing,

management financiar-contabil; dacă deții o pregătire solidă, șansele de a pătrunde într-un mediu care se dovedește din ce în ce mai lipsit de oportunități, sunt mai ridicate.

- **Activ social** – dincolo de implicarea în viața economică, un antreprenor va fi activ în domeniul social, va ști să dea înapoi celor care l-au sprijinit în reușita sa, va fi lângă cei mai puțin norocoși decât el prin diverse proiecte sociale, va sprijini tineri capabili, își va oferi experiența și va fi recunoscător mediului din care face parte. [11]

În ultimii ani toți mai mulți autori au încercat să surprindă în lucrările lor cel mai bun portret pentru un antreprenor de succes. Marius Ghenea a subliniat importanța a 13 trăsături necesare unui antreprenor, dar ce e mai important posibilitatea să le dezvolte.

1. Viziune: Prima și poate cea mai importantă calitate a unui antreprenor este aceea de a fi vizionar. Asta nu presupune să fi magician, ci să fi focalizat pe planul de afaceri și să intuiești următorii pași.
2. Inteligență și creativitate: un antreprenor de mare succes este cel care are un nivel ridicat al inteligenței emoționale și poate jongla cu cunoștințele dobândite adaptându-se creativ la situații neprevăzute.
3. Cunoașterea domeniului de activitate: alegerea unui domeniu familiar în care ești pregătit profesional fie că ai fost angajat, colaborator sau voluntar îți poate garanta un minim succes.
4. Perseverența și determinare; de regulă la început de drum când obstacolele sunt mai mari, greselile sunt mai frecvente (din cauza lipsei de experiență), iar tentația de a renunța este uneori uriașă (mai ales ca nici miza nu pare foarte importantă).
6. Charisma și persuasiune; Un antreprenor carismatic este acela care te captivează atunci când îți vorbește despre afacerea lui, pentru că pune pasiune, pentru că știe despre ce vorbește, pentru că are viziune. Un antreprenor cu astfel de trăsături te cucerește și convinge mai ușor pe cei din jur, angajați sau colaboratori.
7. Responsabilitate; antreprenorii sunt oameni care trebuie să dea dovadă de foarte multă responsabilitate. Spre deosebire de cei care nu sunt antreprenori, aceștia sunt răspunzători nu doar față de propria lor persoană și de familia lor, ci și față de toți cei implicați, direct sau indirect, în afacerea pe care un antreprenor o dezvoltă.
8. Decision-maker (să fie o persoană care ia decizii rapide și eficiente); poate cel mai important lucru pe care îl face un antreprenor zi de zi este să ia rapid deciziile cele mai potrivite. Sunt oameni care așteaptă aceste decizii, atât cei de la vânzări, cât și cei de la achiziții, de la financiar, de la producție. Uneori, întârzierea unei decizii poate însemna pierderea unei oportunități sau chiar pierderi financiare reale.
9. Problem-solver. Una dintre definițiile antreprenorului este „acea persoană care se uită la o problemă și o vede ca pe o oportunitate, iar apoi acționează asupra sa”. Niciodată, un bun antreprenor nu vine să prezinte probleme, ci soluții.
10. Gut-feeling (intuiție); Flerul i-a ajutat pe mulți antreprenori să construiască multe proiecte de business de succes.
11. Gândire pozitivă. Într-o afacere de succes gândirea pozitivă este o regulă de bază.
12. Pasiune pentru propria afacere. Orice lucru făcut cu pasiune se simte și devine valoros.
13. Etică personală. Un antreprenor valoros nu încalcă niciodată principiile etice în afaceri sau în viața personală.

14. Încredere în oameni. Orice construiești în viață trebuie să se bazeze pe încrederea pe care o dai ca individ și pe încrederea pe care o primești. Orice parteneriat bazat pe încredere este din start unul câștigat, care poate contribui la succesul unei afaceri alături de alte caracteristici. [1]

Fiind un fenomen multidimensional și o activitate foarte complexă, creativitatea (dar și alte componente ale capacităților antreprenoriale inițiativă și responsabilitate, lucru în echipă, toleranță pentru eșec, încredere în sine și optimism, independență, dorința de a câștiga, rezolvarea problemelor, determinare și perseverență) se finalizează printr-un produs de o valoare individuală, dar mai ales socială, superioară. Lucrul acesta l-a făcut pe E. Landau să afirme că există atâtea forme de creativitate „câte activități; câte aspecte prezintă și natura umană; că ele se manifestă la toate vârstele și la toate culturile; între diferite moduri și aspecte există deosebiri de grad și de nivel”. [2, p. 10-11]

Învățământul primar este prima treaptă din învățământul obligatoriu și are ca obiectiv principal crearea de oportunități egale pentru toți copiii, pentru a realiza o dezvoltare cognitivă, emoțională, psihomotorie și adaptată atât nevoilor individuale cât și sociale.

BIBLIOGRAFIE

1. GHENEA, M. Antreprenoriat. Drumul de la idei către oportunități și succes în afaceri. București: Universul Juridic, 2011.
2. LANDAU, E. Psihologia creativității. București: E.D.P. 1970.
3. Legea Educației Naționale nr 1, publicată în Monitorul Oficial nr. 18.
4. NEGUȚ, N. Cultură antreprenorială. Timișoara, 2010.
5. NICOLA, I. Pedagogie. Editura Didactică și Pedagogică, București, 1994, p. 112-113.
6. ȘCHIOPU, U. Psihologia copilului. București: Editura Didactică și Pedagogică.
7. PINK, D. A vinde e omenește: adevărul surprinzător despre cum să-i convingi pe ceilalți. București: Publica, 2013.
8. Comisia Europeană în: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/135EN.pdf (vizitat în 01.12.2017)
9. Ministerul Educației al Republicii Moldova, Curriculum pentru învățământ primar în: http://mecc.gov.md/sites/default/files/document/attachments/curriculum_ciclu_primar_f.pdf (vizitat 23.04.2018)
10. Programul Școala de bani pe roți în: <https://www.bcr.ro/ro/scoala-de-bani> (vizitat în 14.07.2020)
11. www.europroject.org.ro (vizitat în 20.11.2019)

CZU: 371.3:004

ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ В ПРОЕКТЕ “EDUCAȚIE ONLINE”

*Т.И. ШЕВЧУК, учитель I дидактической степени
Кишинёвского Технологического лицея ОПТ им. Б.З. Герцля*

Summary. The methodology of developing and conducting on-line classes has not been sufficiently studied, in the pedagogical science of our country. In respect that technical equipment as well as computers, cameras, headphones for students and teachers, is incomplete, there is a hope that didactic materials for on-line classes will help students to learn independently necessary materials and will help to involve teachers in creating their own video classes.

Keywords: online education, design, virtual environment.

В период работы в проекте «Educatie online-I» чёткой концепции по созданию подобного рода уроков нам предложено не было, и можно с уверенностью сказать, что работавшие в проекте педагоги нашей страны были первооткрывателями в этой области преподавания. При создании уроков для 12-х классов (не умаляя ничьих заслуг) должны использоваться иные подходы, нежели для уроков в каких бы то ни было других классах. Одно дело – дать текущий материал, а другое – в сжатой форме синтезировать то, что изучалось в течение трёх лет. Поэтому сразу хочу оговориться: пятнадцати минут для изложения материала обобщающего характера мало, ведь надо было использовать и фрагменты текстов, используемых в процессе уроков, и наглядность (что немаловажно), показать приёмы анализа и – главное – синтеза, предложить варианты реализации этих приёмов.

Обобщая опыт, приобретённый в процессе работы над проектом, хотелось бы выделить следующие аспекты.

- Урок ни в коей мере не должен быть легковесным.
- Необходимо рассматривать различные варианты раскрытия предложенной Куррикулумом темы/проблемы.
- При использовании видеоряда следует учитывать, что иллюстрации обязательно должны нести смысловую нагрузку и заставлять учащихся задуматься.
- Необходимо уделять внимание подбору цитат, которые не только соответствовали бы раскрытию темы урока, но и могли бы пригодиться на экзамене.
- Проект “Educație online” – это создание авторских презентаций (другие можно найти на различных методических сайтах), чтобы любой ученик, не имеющий – в силу различных причин – возможности прослушать материал, мог, изучив эту презентацию, осознать, что он понял эту тему и знает, как раскрыть ту или иную проблему.
- Имея в виду, что обратной связи не будет, предположить, какие вопросы могут возникнуть у ребят, и максимально ответить на них в ходе online-урока.

- Несомненно, важна доступность уроков с учётом возрастных особенностей учащихся. Для этого – примеры, подтверждающие ту или иную мысль.
- Уроки должны носить и просветительский характер, ведь лучше запомнится тот материал, который будет подтверждён примерами из различных областей знаний: живописи, театра, истории, кино, музыки. Более того, эти примеры пополнят так называемую базу (банк) данных не только для качественного, аргументированного вступления и заключения экзаменационного эссе, но и в целом обогатят кругозор и эрудицию учащихся.

Как это было реализовано на практике? Каждый урок был назван какой-то поэтической строкой или ёмкой цитатой. Например, урок по творчеству И. Друцэ (мы начали именно с него: это наглядное воспитание патриотизма у наших детей, которые так любят ссылаться на иностранных авторов): «Вечнозелёное древо Иона Друцэ» (национальное и общечеловеческое в личности И. Друцэ и его повести «Запах спелой айвы»). Или урок о дружбе в жизни литературных героев русской классики назывался поэтической строкой А.Т. Твардовского «В дружбе есть святая проба». Урок по «Колымским рассказам» В.Т.Шаламова назван его же строкой – «И я хвалил себя за память...».

Каждому уроку было предпослано по одному-два эпитафия. Например: к урокам обобщающего характера «Герой в зеркале времени» (1 и 2 части) – «Времена не выбирают» (А.С. Кушнер) и «У времени в плену» (Б.Л. Пастернак); к уроку «Это нужно живым...» (герои русской литературы в экстремальной ситуации) – «Плохо, если у человека нет чего-нибудь такого, за что он готов умереть» (Л.Н.Толстой) и «Когда у тебя не остается выбора — становись отважным» (еврейская пословица); к уроку «Каждый выбирает для себя» (нравственный выбор в жизни героев русской классики) – «Не сильные лучшие, а честные. Честь и собственное достоинство – сильнее всего» (Ф.М.Достоевский) и «Пока человек чувствует боль – он жив. Пока человек чувствует чужую боль – он человек» (Франсуа Гизо, французский историк).

Если говорить о видеоряде, то это один из самых трудных, но в то же время самых интересных моментов в работе при подготовке уроков. Например, готовя урок о нравственном выборе в жизни героев русской литературы, я определила, в первую очередь, что такое нравственный выбор? Так или иначе, нравственный выбор – это выбор между ДОБРОМ и ЗЛОМ. Понятия добра и зла не абсолютны: при разных обстоятельствах они пересекаются одно в другом. Получилась следующая иллюстрация: на шахматном поле чёрная и белая фигуры. Или для второго урока этого блока, рассматривая на примере рассказа В.П.Астафьева «Людочка» проблему равнодушия, я подобрала фотографии, иллюстрирующие эту проблему. Например: упавший, видимо, от сердечного приступа ветеран и – равнодушно, без участия, смотрящие на него молодые люди; рука утопающего, как бы молящая о помощи, и – спешащие по своим делам прохожие и т.д. Думаю, при таком подходе учащиеся более осознанно воспримут предложенный материал.

И последнее: о просветительском характере уроков. Например, при разговоре о романе Л.Н. Толстого «Война и мир» предлагается репродукция картины В.В. Верещагина «Апофеоз войны». К уроку по пьесе А.В. Вампилова «Старший сын» – афиша спектакля и

репродукция картины Рембрандта «Возвращение блудного сына». При разговоре о равнодушии – изображение памятника «Дети – жертвы пороков взрослых» работы М. Шемякина в Москве.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. ГАТОВСКАЯ, Д.А. Видеоурок – новый метод обучения.// Педагогика: традиции и инновации: материалы VI Междунар. науч. конф. Челябинск, 2015.
2. Как организовать дистанционное обучение во время карантина. <https://www.youtube.com/watch?v=jUVbbmZiO8>
3. Как сделать видеоурок. <https://www.youtube.com/watch?v=3BYftdCRDss>
4. ШВЕДЧЕНКО, С. Что такое перевернутый класс и как эту методику используют в России. https://mel.fm/shkola/928534-flipped_classroom

CZU: 159.922.8

DEZVOLTAREA SFEREI EMOȚIONALE LA ADOLESCENȚI

*Mirela STANCIU, profesor psihopedagog, gradul didactic I,
Școala Profesională Specială "Trinitas" Tg. Frumos, județul Iași;
doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" Chișinău, RM*

Summary. Adolescence is a period of intense transformations, on all levels of development, but a special place is held by affectivity. The characteristics of the affective life of the adolescent occupy a main position in the area of concerns of developmental psychology. The tumult of the adolescent's emotional life, the novelty and the unique way in which they live the events often raise problems of adapting them to different situations, influence the interpersonal relationships in which they are employed, and can influence the whole development. But adolescence is also a stage of intense emotional progress, through the multitude and novelty of the emotions he experiences.

Keywords: adolescence, emotion, feeling, adaptation, evolution.

Adolescența este o etapă în dezvoltarea individului, în această perioadă intervenind factori ce condiționează întreg parcursul individului în viață. Preocupări legate de acest moment au existat mereu, fiind un domeniu cercetat și mereu de actualitate. Este o etapă de intense schimbări fizice care au drept consecință modificări de comportament, asociate cu intense trăiri emoționale.

M. Debbese caracteriza această perioadă prin vivacitate afectivă, alți autori prin tumultul afectiv, exaltare emoțională, și acest mod particular de trăire a emoțiilor, deosebindu-i pe adolescenți de adulți [2, p.287]. Schimbările fizice fiind foarte intense și oarecum dezordonate, pot afecta modul de percepție a imaginii de sine a adolescentului, iar acesta se răsfrânge asupra modului de implicare în activitățile de grup și poziția în cadrul relațiilor interpersonale. Dacă perioada preadolescenței este caracterizată de emoții explozive, de conduite emoționale reacționale, manifestările emoțiilor la adolescent capătă o anumită stabilitate și consistență [2]. Statutul adolescentului este nedefinit, adolescența fiind o etapă de tranziție între copilărie și maturitate, un linat între vârsta copilăriei și vârsta adultă, iar acest statut nedefinit, de tranziție imprimă adolescentului trăiri de confuzie, de neliniște, nesiguranță, oscilații între diverse stări afective și comportamentale. Acest caracter nedefinit încă, al adolescenței, este terenul propice pentru nașterea a ceea ce este nou: emoții, comportamente, idei, atitudini [1]. Adolescentul este copilul care aspiră să devină adult, iar acest efort are multe nuanțe afective, emoționale, instabilitate emoțională, conflicte afective. Ceea ce este important și caracteristic etapei adolescenței este faptul că, pe aceste nisipuri mișcătoare, din contradicțiile și neliniștea caracteristică adolescentului se nasc, clădesc, dezvoltă sentimente și emoții caracteristice fiecărui adolescent în parte.

Ursula Șchiopu afirmă că adolescenții trec prin adevărate crize de identitate, caracterizate prin iritabilitate, timiditate, orgoliu, adicții (consum de droguri, etnobotanice) modificări de

dipoziție, comportamente delincvente și toate acestea pe fondul modificărilor hormonale, care au impact direct asupra comportamentului [7, p. 191].

Lărgirea ariei preocupărilor, din această perioadă, extinderea câmpului social prin schimbarea școlii (copilul termină școala gimnazială și intră într-un nou ciclu, cel liceal), își lărgeste cercul de prieteni și desfășoară mult mai multe activități împreună cu aceștia, în detrimentul timpului petrecut în familie, noutatea și ineditul multor situații cu care se întâlnește suscită, provoacă emoții noi, diverse, mai mult sau mai puțin accentuate: oboseală, apatie, voiciune, lene, timiditate, impulsivitate, complexe de inferioritate, stângăcie, lipsă de concentrare, relații conflictuale cu părinții, disconfort psihologic, disconfort fizic, relații conflictuale cu colegii, prietenii. Multe din aceste stări emoționale pe care adolescentul le trăiește sunt noi, inedite și, datorită faptului că gândirea atinge un nivel superior de dezvoltare, față de etapa precedentă, adolescentul devine conștient de ceea ce trăiește, de stările emoționale interioare [3].

Intensele transformări fizice ce au loc în această perioadă, modul disproporționat în care organismul adolescentului se dezvoltă, dezechilibrele hormonale și maturizarea sexuală, fixează atenția acestuia asupra aspectului său fizic care poate fi caricatural, la un anumit moment, atrăgând după sine trăirea unor stări de disconfort și timiditate. Transformările corporale intense din perioada adolescenței au impact asupra întregii personalități a adolescentului și anume sfera intelectuală, emoțional afectivă, cea a relațiilor interpersonale [7].

Toate aceste paliere de dezvoltare formează un tot unitar, inseparabil și interdependent, dezvoltarea unui sector influențând sau condiționând modul de funcționare a celorlalte sectoare de dezvoltare. Dezvoltarea intelectuală din această etapă, trecerea de la stadiul gândirii concrete la stadiul gândirii formale, îi crează adolescentului posibilitatea capacității de reflecție asupra propriei persoane, el este interesat de sine și se evaluează în temeni comparativi cu ceilalți colegi, prieteni, astfel iau naștere întrebări în jurul cărora se conturează imaginea și stima de sine, cele două componente care formează identitatea de sine [8, p. 168].

Imaginea de sine reprezintă setul de credințe despre propria persoană, inclusiv roluri, scopuri, interese, valori, credințe religioase sau politice și stima de sine este ceea ce crede și simte persoana cu privire la propria sa imagine [7, p. 188].

Imaginea de sine și stima de sine este fondul de bază emoțional al adolescentului și a fiecărei persoane care va susține și direcționa parcursul acesteia în viață. În funcție de aceste constructe, adolescentul își construiește idealul de viață, obiective de atins și la care să aspire, moduri de interrelaționare și implicare în activități, determină inițiative, cereri și răspunsuri. Imaginea și stima de sine pot colora viața afectivă și pot reprezenta baza pe care se formează fondul afectiv al adolescentului. Relaționarea cu altul, raportarea la altul, implicarea în situații de viață noi, provocatoare sunt factori care vor contribui la cunoașterea de sine a adolescentului, la formarea sentimentului de imagine de sine, cursul dezvoltării emoționale și afective fiind unic pentru fiecare adolescent în parte [7].

Începând cu perioada adolescenței se constată un salt calitativ în procesul de dezvoltare și manifestare a afectivității. Pe fondul dezvoltării procesului de inhibiție, în defavoarea celui de excitație, care este predominant la preadolescenți, controlul trăirii și manifestării emoțiilor devine mult mai mare. Preadolescentul are manifestări afective explozive, reacționale, el nu analizează, pur și simplu reacționează. Adolescentul se manifestă cu un anumit control, el devine

capabil de a-și gestiona stările afective, de a le canaliza spre moduri de manifestare în concordanță cu situațiile contextuale, chiar dacă alternația emoțiilor este mare [1].

Ursula Șchiopu afirmă că există, la această vârstă, o învățare emoțională și o învățare a controlului emoțional și acesta mărește capacitatea de comunicare emoțională și limbajul emoțional [7, p. 200]. Această trecere de la formele instabile de manifestare a afectivității, specifice preadolescentului, la formele stabile, aflate sub control, trecerea la acea emoționalitate reținută relevă saltul calitativ pe care îl înregistrează în dezvoltare afectivitatea și emoționalitatea în perioada adolescenței. Dacă în stadiul anterior, al pubertății, comportamentul afectiv era predominant instabil, caracterizat de oscilații între cele două extreme, prezenta caracteristici reacționale față de diversele evenimente cu care puberul intră în contact, în adolescență, manifestarea comportamentului afectiv, dezvoltarea și manifestarea emoțiilor are un caracter care tinde către stabilitate, va fi mult mai temperat și direct proporțional în manifestare cu importanța evenimentului sau situației [8].

Ursula Șchiopu este de părere că afectivitatea reprezintă atitudinea omului față de realitate, raportarea acestuia față de obiecte și fenomene, față de oameni și faptele lor, față de evenimentele și propria persoană [7, p. 205].

Tipul de emoție care rezultă din această interacțiune, reflectă atitudinea față de lumea exterioară sau față de sine însuși. În sfera afectivității sunt cuprinse dispoziții, afecte, emoții, sentimente și pasiuni. Toate aceste procese pot fi subsumate termenelor de trăiri sau stări emoționale [8]. Afectivitatea, prin trăirile emoționale, reflectă tipul de relație dintre obiectele și fenomenele din jur și necesitățile, trebuințele, motivele fiecărui individ în parte. Astfel, tipul de legătură între individ și diversele situații de viață, obiectele și fenomenele cu care acesta stabilește relații poate fi pozitivă sau negativă, pot fi în acord cu necesitățile, dorințele sau aspirațiile adolescentului sau contravin intereselor sale. Concordanța între dorințele și aspirațiile adolescentului și anumite situații de viață, obiecte, fenomene, persoane va determina o creștere a energiei și motivației, implicării, inițiativă, caracterizând aspectul stenic al afectivității, lipsa de concordanță ducând la o diminuare a energiei, aceasta fiind caracteristica astenică a afectivității [8].

Tinca Crețu afirmă că adolescența este vârsta ”furtunilor și stresului” [2, p. 285]. Este o intensă perioadă de trăiri afective, tumultoasă în primul rând prin noutatea, intensitatea, diversitatea emoțiilor și sentimentelor [2].

Toate legăturile pe care adolescențul le stabilește au amprenta afectelor, indiferent că este vorba de legătura cu școala, cu prietenii, cu familia sau, pur și simplu, cu o disciplină școlară sau un profesor. Situațiile noi și complexe, pe care acesta le trăiește, sunt generatoare de emoții: evaluările și examenele care le hotărăște viitorul, primele experiențe romantice sunt sursa trăirii unor puternice emoții, baza formării unor sentimente și atitudini. Orarul de la școală care este mult mai complex, mult mai încărcat, ce cuprinde discipline noi. Adolescența coincide cu intrarea în ciclul liceal, ceea ce înseamnă, de cele mai multe ori colegi noi, școală nou, lărgirea sau schimbarea grupului de prieteni, toate acestea prilej de învățare și trăire a noi emoții [2, p. 286].

Iulia Racu afirmă că adolescența reprezintă perioada în care sentimentele noi se dezvoltă în mod intens. Însușirea normelor și principiilor de conduită se transformă într-o gamă complexă de sentimente morale- sentimentul datoriei față de societate și față de alți oameni, sentimentul

solidarității, prieteniei și dragostei, sentimente estetice, se diferențiază vădit sentimentele intelectuale și practice [4, p. 197].

Sentimentele superioare reprezintă adevărate concepții și valori de viață, și toate acestea prin preluarea din mediul direct familial, școlar a unor modele de viață, în strânsă legătură cu proiectarea propriilor modele și aspirații de viață. Sentimentele superioare se formează și în strânsă legătură cu activitatea intelectuală care face posibilă asimilarea valorilor sociale [1].

A. Smirnov afirmă că sentimentele umane se află în interrelații complexe cu activitatea de cunoaștere. Ele își au originea în această activitate, apar pe baza reflectării de către om a realității obiective și nu pot fi aduse la viață fără cunoașterea lumii obiective [8, p.171].

Sentimente superioare cum ar fi: sentimente morale, intelectuale, sentimentul patriotismului, sentimentul estetic, sentimentul datoriei au la bază trecerea la nivelul formal, abstract de gândire dar și o bună activitate de cunoaștere [8,p.176].

Zisulescu este de părere că alte două sentimente care se nasc în această perioadă sunt: sentimentul prieteniei și al iubirii față de sexul opus. Prietenii care se leagă în adolescență sunt foarte durabile, ele pot ține o viață întreagă, formarea acestor relații având la bază sentimente precum: stima de sine, încrederea, capacitatea de dăruire, jertfă și iubire. Aceste relații sunt durabile, iar grupul de prieteni capătă o importanță deosebită pentru adolescent, în detrimentul familiei, în cadrul acestuia el găsimu-și parteneri de discuții, în care poate avea încredere, găsește anumite puncte de reper în autoevaluare sa, confort și siguranță [8, p.171].

Iubirea față de sexul opus apare odată cu procesul de maturizare sexuală, ce debutează la finalul preadolescenței și continuă pe toată perioada adolescenței, când capătă o intensitate deosebită în manifestare și ocupă cu predilecție cercul de idei al adolescentului [3].

Dacă până acum mediul familial reprezenta zona de confort a adolescentului, treptat, acesta își lărgeste sfera relațiilor sociale, se confruntă cu situații noi, inedite. Modul de raportare la diverse situații este mult mai complex, iar interacțiunea cu mediul social și cel familial se face diferit. Adolescentul, pe fondul dezvoltării gândirii formale, a creșterii volumului de cunoștințe, adoptă atitudini critice, de opoziție, de afirmare a propriului punct de vedere. Din aceste situații în care încearcă să se impună, să își apere punctele de vedere, să se afirme, din contextul noilor situații de viață, iau naștere emoții noi, diferite, trăirea acestor situații fiind mult mai intensă [6].

Noutatea și ineditul situațiilor și evenimentelor cu care se confruntă adolescentul va determina trăirea în mod frecvent a unei dispoziții afective și anume, timiditatea.

Ursula Șchiopu și Emil Verza afirmă că timiditatea este o emoție des întâlnită la mulți adolescenți. Aceasta poate fi caracterizată ca o formă de teamă și anxietate care se manifestă în cadrul relațiilor pe care adolescentul le stabilește cu ceilalți, în situații de adaptare la diverse situații, în răspunsurile la diverse solicitări și stimuli cu care acesta se confruntă, timiditatea afectând în mod negativ răspunsurile adolescentului la toate aceste situații. Adolescentul timid poate fi în anumite situații penibil, se blochează, uită, reacționează nepotrivit situației. Aceste manifestări comportamentale stângace asociate timidului, dau naștere unor trăiri afective de devalorizare profundă, pe care adolescentul le poate interioriza și care, dacă sunt persistente în timp, se pot cristaliza în adevărate stări dispoziționale, ce pot afecta viața de zi cu zi a acestuia. Conștiința existenței unor defecte reprezintă sursa dezvoltării dispozițiilor de timiditate, în rândul adolescenților. Ei trăiesc sentimente de frustrare, sentimente negative, de neîncredere în

sine, sentimente de culpabilitate, autopedepsire, iar reacțiile cele mai frecvente sunt de fugă, stupoare, inerție, refuz de a înfrunta situații noi [7,p.169].

Coordonatele de timp ale adolescentului sunt prezentul și viitorul. În prezent acesta este bine ancorat, trăiește la maxim tot ceea ce i se întâmplă, dar prezentul este organizat și trăit astfel încât să pregătească, anticipeze viitorul. Această organizare, planificare și anticipare a viitorului este sursa generării a diverse emoții și sentimente de neliniște, speranță, construirea de idealuri, aspirații, visuri. Adolescentul este conștient că are viața înaintea și trăirea prezentului, cu gândul la viitor, este plină de emoție. În această perioadă are loc o creștere a nuanțării și intensității emoțiilor [5].

Adolescentul este foarte vulnerabil din punct de vedere emoțional. Este bine cunoscut faptul că emotivitatea este contagioasă dar și reacțională astfel, prin contagiune dar și prin imitație poate prelua diferite tipuri de emoții, poate învăța emoții noi. Grupul de prieteni este foarte important pentru adolescent, aici găsește persoane față de care se raportează, cu care petrece mult timp și aici, în grupul de prieteni învață emoții noi, care pot fi atât pozitive cât și negative. Agresivitatea este o emoție care se traduce prin comportamente delictuale, neacceptate din punct de vedere social și este foarte des întâlnită în rândul adolescenților. Agresivitatea ridică serioase probleme de ordin psihologic și pedagogic, deoarece există riscul ca la această vârstă, orice deviere de la conduitele acceptate social, să pericliteze întreg parcursul adolescentului în viață, să apară astfel, pe acest fond, noi și noi forme de neadaptare [6].

Trăirile afective în perioada adolescenței este un aspect sensibil, delicat. De aceea este necesară multă atenție, empatie din partea adulților care interacționează cu adolescenții, pentru că ei sunt sensibili, fragili, labili din punct de vedere emoțional și orice traumă sau derapaj de la dezvoltarea emoțională normală, poate afecta cursul evoluției emoționale și afective a acestuia.

BIBLIOGRAFIE

1. COSMOVICI, A.; IACOB, L. Psihologie școlară. Iași: Editura Polirom, 1988. 304 p.
2. CREȚU, T. Psihologia vârstelor. Iași: Editura Polirom, 2009. 377 p.
3. GOIA D.; ȚIBU S. Parteneriatul Școala- familie- comunitate. București: Editura Universitară, 2014. 119 p.
4. RACU, I.; RACU, I. Psihologia dezvoltării. Chișinău: Centrul Editorial Poligrafic al USM, 2013. 210 p.
5. ROUSSELET, J. Adolescentul, acest necunoscut. București. Ed. Politică, 1969. 280 p.
6. SĂLĂVĂSTRU, D. Psihologia Educației. Iași: Editura Polirom, 2004. 188 p.
7. ȘCHIOPU, U., VERZA, E. Adolescența – personalitate și limbaj. București: Ed. Albatross, 1989. 290 p.
8. ZISULESCU, ȘT. Adolescența. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1968. 312 p.

CZU: 37.016:004

STRATEGII DE FORMARE A COMPETENȚEI DE COMUNICARE LA ELEVII CLASELOR PRIMARE LA EDUCAȚIA DIGITALĂ ÎN CADRUL ARIEI CURRICULARE „TEHNOLOGII”

*Rodica MURUZ, învățătoare clasele primare, grad didactic unu,
Liceul Teoretic „Dante Alighieri”, RM, master în managementul educațional*

Summary. *The progress of society is largely conditioned by the "products" of education, which have led to the demand for communication skills in digital education in primary school students in the curricular area "Technologies", in an appropriate context of student exploration, familiarization with procedures for using information sources and stimulating knowledge through personal experience and motivation in exploring the environment.*

The application of digital communication skills training strategies is an essential and current component of the learning-assessment process of digital education, starting from the terms of communication and competence, and their role in shaping the personality of the primary school student.

Keywords: *digital competence, pupils, communication, strategy, research, progress.*

Progresul societății este condiționat în mare măsură de „produsele” educației, de competențele, aptitudinile umane și profesionale ale tinerei generații. Acest progres a dus și la solicitarea competențelor de comunicare la educația digitală în cadrul ariei curriculare „Tehnologii” într-un context adecvat de explorare a elevilor, de familiarizare a acestora cu modalități și procedee de utilizare a diferitelor surse de informare și de stimulare a cunoașterii prin experiență proprie și motivare în explorarea mediului înconjurător. Prin urmare, necesitatea utilizării tehnologiilor informaționale și de comunicare în procesul educațional este evidentă. Formarea competenței de comunicare este una din premisele cele mai importante pentru a avea succes în diferite sfere ale vieții și, din acest motiv, dezvoltarea și formarea acesteia devine un scop primordial la nivel național și internațional nu doar în pedagogie, ci și în toate sferele vieții sociale. Iar în cazul elevilor claselor primare în cadrul ariei curriculare „Tehnologii” competența de comunicare digitală reprezintă și cheia succesului. A trăi în era digitală, înseamnă a avea noi competențe, iar micii școlari trebuie să valorifice potențialul TIC-ului pentru a crește și a face față provocărilor vieții moderne. În acest context apare necesitatea formării și dezvoltării la elevi a competențelor de comunicare digitale.

Competențele digitale se referă la formarea abilităților de căutare, procesare, analiză și selectare, formarea gândirii logice și critice, abilități dezvoltate de comunicare. Tehnologiile informaționale oferă un șir de strategii de realizare a diferitor tipuri de învățare: prin intermediul achiziției, discuției, comunicării, investigației, practicii, colaborării și producerii, care fiind combinate duc la cel mai bun mediu de învățare. Învățătorului îi revine un alt rol, cel de coordonator al fluxului de informație. Prin urmare, el trebuie să cunoască și să utilizeze metodologia contemporană și noile tehnologii informaționale, pentru ca să comunice în aceeași

limbă cu elevul, să-l coordoneze, dirijeze și să-l ajute corect în ceea ce privește orientarea în mediul informațional.

În acest context apare evidentă necesitatea dezvoltării sistemului educațional centrat pe elev, adaptat flexibil la nivelul de dezvoltare a potențialului acestuia, aplicând tehnologii adecvate. Imperativul calității în educație obligă la o reconsiderare a demersului educațional al profesorului, astfel încât strategiile didactice elaborate să fie centrate pe învățare și, respectiv, pe cel care învață, acesta fiind un nativ digital, produs al societății informaționale.

Obiectivul educației digitale este promovarea utilizării noilor tehnologii la ciclul primar sau dobândirea de abilități de programare, care contribuie la diversificarea și creșterea accesului la resurse și instrumente TIC. În cadrul ariei curriculare „Tehnologii” dezvoltarea competențelor digitale se concentrează pe programare ca fiind o competență digitală cheie.

Cercetările din ultimele decenii relevă o structură bine organizată a fundamentelor teoretice privind competența de comunicare, iar provocările aferente domeniului dat continuă să producă rezultate remarcabile. În cercetările recente, definirea *comunicării* rămâne a fi în continuare un câmp vast de cercetare și dezbateri controversate pentru specialiștii din diverse domenii, menționează Abric, J. [1, p.11], astfel îndreptățind, în opinia lui Bougnoux D., fundamentarea științifică a sintagmei științele comunicării [2, p. 9]. Comunicarea constituie obiectul unei științe integrative, care-și particularizează diferența specifică prin „studierea circuitelor profesionale și instituționale ale informației, fie că această informație este destinată publicului larg, fie că este destinată publicului specializat”, subliniază Dafinoiu J. [3, p.177].

În concepția lui Șoițu, L. comunicarea umană în general înseamnă *știința de a folosi mijloacele de exprimare* (cuvinte, gesturi, tehnici) și *abilitatea de a primi, descifra și valorifica răspunsul (feedback-ul)*, iar emiterea mesajului necesită *voința și capacitatea de a orienta mesajul spre celălalt cu înțelegerea nevoii acestuia, cercetarea înțelegerii și nevoia de a se face înțeleles* [4, p.50].

Conceptul de competență a fost lansat în 1982, în cadrul Conferinței Internaționale asupra evaluării, de un grup de cercetători din Franța (Centrul CEPEC), fiind utilizat cu referire la rezultatele școlare. În Republica Moldova termenul a fost preluat odată cu realizarea Reformei în învățământul preuniversitar, cu elaborarea Curriculumului Național bazat pe triada: *cunoștințe, capacități/competențe și atitudini*.

Dicționarul de pedagogie [5, p.245] definește noțiunea de competență „ca capacitatea unei persoane de a corespunde cerințelor dintr-un anumit domeniu”.

Din perspectiva dezvoltării competenței de comunicare la educația digitală la elevii claselor primare, am propus formarea, dezvoltarea și implementarea strategiilor didactice și produselor educaționale digitale care vor asigura un eminent grad de flexibilitate în corespundere cu imperativele procesului educațional ale zilei de azi.

Integrarea strategiilor și tehnologiilor interactive la lecțiile de educație digitală acționează asupra vorbirii, văzului și auzului, și au un efect favorabil în funcție de acțiunile utilizatorului, controlează o pluralitate de medii de comunicare, o varietate de mijloace de transmitere a informației, în care mesajele sunt recepționate într-un mod mult mai eficient, decât pe cele preluate pe cale tradițională non digitală.

Cercetarea experimentală s-a bazat pe datele investigației teoretice, urmărindu-se particularitățile formării competenței de comunicare la disciplina „Educația digitală” la elevii

claselor I-a B și I-a C în număr a câte 33 elevi și elevii claselor a II-a B și a II-a C, în număr de 35 elevi fiecare și s-a realizat pe parcursul a patru luni, a semestrului întâi, anul de studii 2018-2019.

În urma actualei investigații științifice și experimentale au fost reliefate idei generale privitoare la teoria și strategia de implementare a competenței de comunicare digitale la elevii claselor primare, având ca bază exemplul de studiere a cursului integrat de educație digitală în clasa I și sistematizate tehnicile și metodologia de predare a obiectului;

Experimentul pedagogic a inclus două etape:

I. *Etapă de constatare a cercetării* s-a centrat pe două planuri de analiză, care interacționează reciproc în evaluarea procesului de formare a competenței de comunicare:

- A. analiza curriculumului la educația digitală din perspectiva formării competenței de comunicare (contribuția modulului pedagogic în procesul de formare a competenței de comunicare la elevi);
- B. analiza atât a avantajelor utilizării TIC la formarea competenței de comunicare a cadrelor didactice, cât și posibilitatea de evaluare a aptitudinilor cadrelor didactice de a le implementa în practică.

II. *Experimentul de control* a avut ca obiectiv determinarea progreselor înregistrate în dezvoltarea competenței de comunicare, compararea și interpretarea rezultatelor înregistrate de eșantionul experimental și de control.

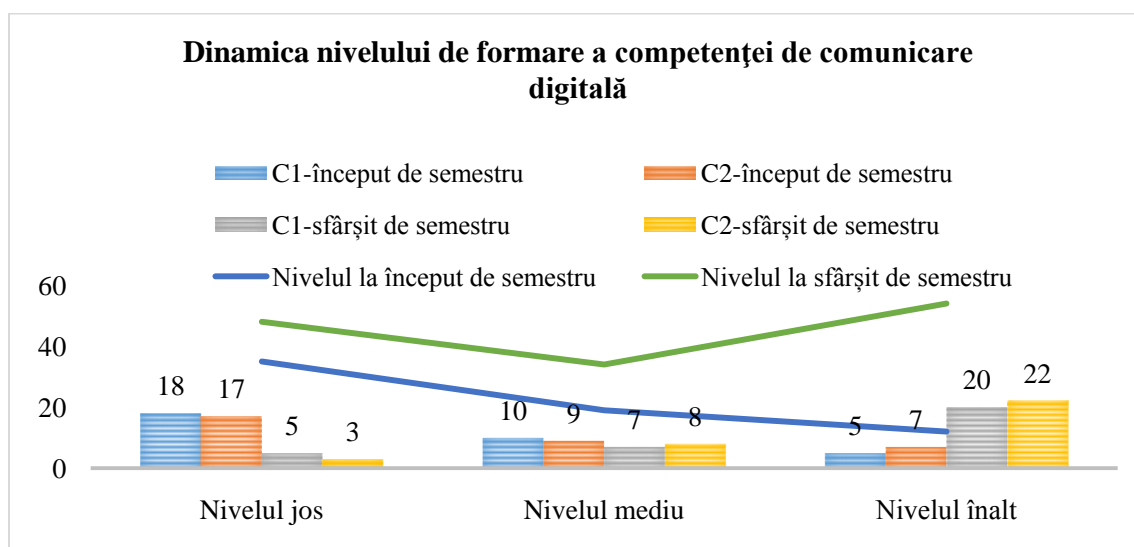


Figura 1. Dinamica nivelului de formare a competenței de comunicare digitală

Din datele prezentate în figura 1 se atestă o dinamică pozitivă a nivelului de formare a competenței de comunicare digitală la elevii ambelor clase de control pe parcursul semestrului, nivelul înalt de formare la elevi crescând cu aproximativ 46% ca valoare relativă și 30 elevi ca valoare absolută. La C1 nivelul înalt a fost înregistrat la 15 elevi în plus sau 47% față de începutul semestrului, ajungând la finele semestrului la valoarea de 20 elevi sau 62%, la C2 nivelul înalt a fost înregistrat la 14 elevi adăugator sau 46%, atingând valoarea de 21 elevi sau 67%.

De menționat că asemenea progres al dinamicii nivelului de formare a competenței de comunicare digitală a condus la dezvoltarea capacităților de utilizare de către elevi a instrumentelor și resurselor TIC, precum și aplicarea acestora pentru facilitarea formării de competente la celelalte discipline.

Pentru o imagine mai clară aferentă nivelului de formare a competenței de comunicare digitală la elevii din eșantionul experimental și eșantionul de control în cadrul experimentului de control s-a efectuat o analiză a cunoștințelor acestora față de unitățile de competențe structurate în trei activități de învățare: exerciții de recunoaștere a dispozitivelor digitale (fig. 2), exerciții de identificare a componentelor dispozitivelor digitale (fig. 3) și exerciții orale descriptive a posibilităților de utilizare a dispozitivelor digitale (fig. 4).

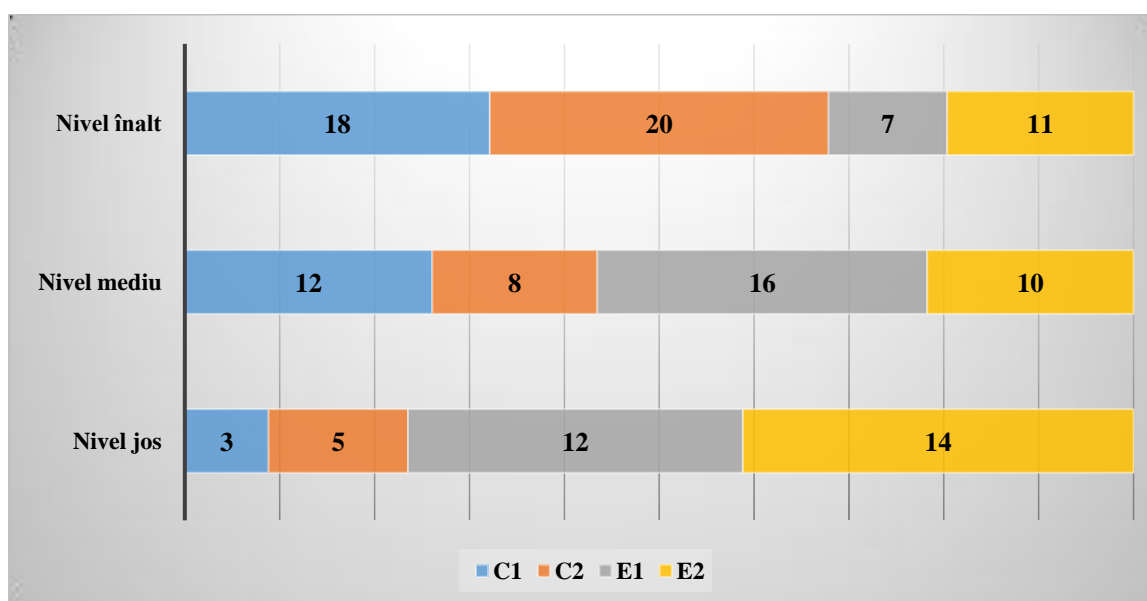


Figura 2. Raportul cantitativ a claselor de control și experimentale aferent exercițiilor de recunoaștere a dispozitivelor digitale.

Din diagrama din figura 2, putem concluziona că elevii atât din clasele de control, cât și din cele experimentale au demonstrat un rezultat relativ bun la prima grupă de exerciții de recunoaștere a dispozitivelor digitale, așadar circa 58 elevi din 60 sau 88% din clasele de control s-au clasat la nivelul înalt și mediu, doar 8 elevi având nivelul jos. Ceea ce ține de clasele experimentale circa 51 elevi din 70 sau 63% s-au clasat la nivelul înalt și mediu, și 26 elevi având nivelul jos. Prin urmare, acest rezultat denotă că elevii cunosc noțiunile generale aferente varietății dispozitivelor digitale.

În cazul realizării exercițiilor de identificare a componentelor dispozitivelor digitale au apărut deja dificultăți la identificarea acestora pentru clasele experimentale întrucât acest tip de exerciții necesită o studiere mai aprofundată a vocabularului aferent obiectului „Educația digitală”.

Analizând rezultatele aferente grupei a treia de exerciții orale descriptive a posibilităților de utilizare a dispozitivelor digitale de asemenea au fost depistate dificultăți în realizarea acestora preponderent pentru clasele experimentale, astfel din clasele experimentale 29 elevi din

70 sau 41% au corespuns nivelului înalt și mediu, respectiv 22 nivelul mediu și 7 – nivelul înalt, iar din clasele de control 50 elevi din 66 sau 76% s-au clasat la nivelul înalt și mediu, respectiv 31 nivelul mediu și 19 – nivelul înalt.

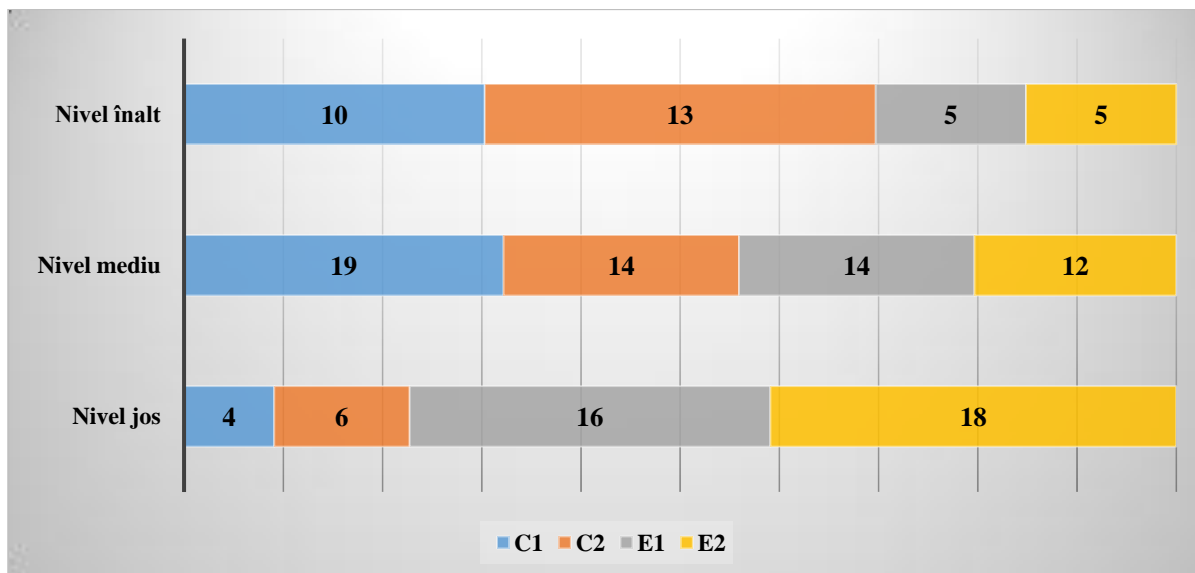


Figura 3. Raportul cantitativ a claselor de control și experimentale aferent exercițiilor de identificare a componentelor dispozitivelor digitale.

Rezultatele obținute se datorează faptului că acest tip de exerciții cereau realizare de sine stătătoare, și anume alcătuirea unor enunțuri, iar enunțurile elevilor în cea mai mare parte aveau o structură primitivă. Partea comunicativă a fost exprimată printr-un lexic sărac și nu aveau valoare funcțională. Datele ne permit să stabilim că în practica școlară cotidiană acestor tipuri de exerciții nu li se acordă atenția cuvenită.

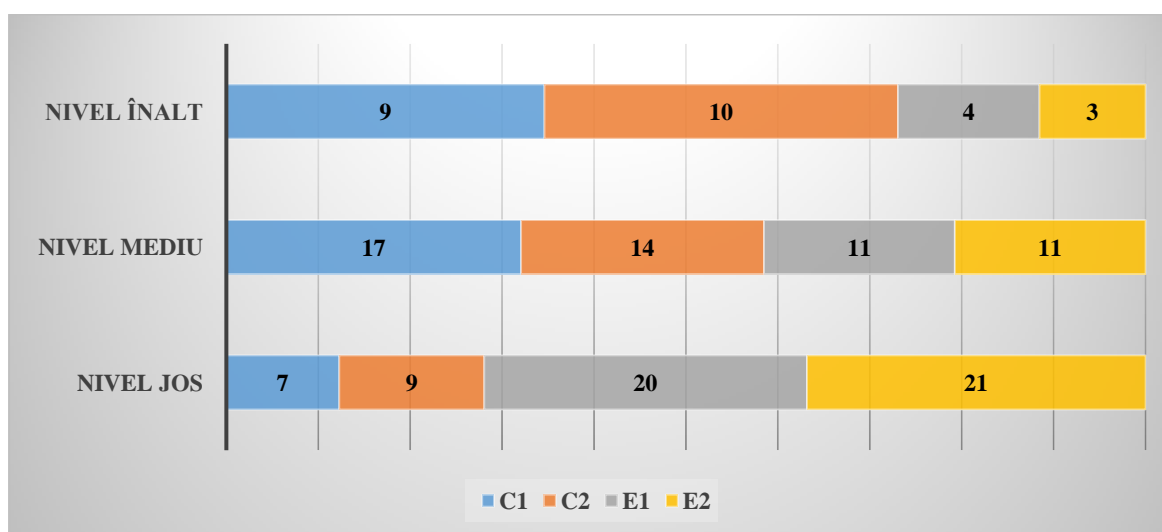


Figura 4. Raportul cantitativ a claselor de control și experimentale aferent exercițiilor orale descriptive a posibilităților de utilizare a dispozitivelor digitale.

Analiza statistică a rezultatelor a permis efectuarea următoarei concluzii: rapoartele cantitative colectate și analizate pe parcursul experimentului de control au subliniat diferențele semnificative în favoarea claselor de control, și implicit eficiența strategiei de învățare înaintate. Astfel, activitatea efectuată pe parcursul etapei de constatare și experimentului de control a evidențiat necesitatea educației digitale în clasele primare.

În concluzie așa menționa că: aplicarea strategiilor de formare a competenței de comunicare digitală este o componentă esențială și actuală a procesului de predare-învățare a educației digitale, pornind de la termenii de comunicare și competență, și a rolului lor în formarea personalității elevului claselor primare.

BIBLIOGRAFIA

1. ABRIC, J. C. Psihologia comunicării. Iași: Ed. Polirom, 2002, 208 p.
2. ROEGERS, X. Manualul școlar și formarea competențelor în învățământ. În: Didactica Pro, 2001, nr. 2(6), p. 31.
3. DAFINOIU, I. Personalitatea. Metode calitative de abordare. Iași: Ed. Polirom, 2002, 244 p.
4. ȘOIȚU, L. GÂRLEANU, D.et. Al, Comunicare și educație. Iași: Ed. Spiru Haret, 1996,206p.
5. CRISTEA, S. Dicționar de pedagogie. Chișinău-București: Grupul Editorial Litera, 2000, 398 p.

CZU: 371.382

JOCURILE DE MIȘCARE ȘI EFICIENȚA LOR ÎN DEZVOLTAREA PSIHOMOTRICĂ ȘI EMOȚIONALĂ LA VÂRSTA ȘCOLARĂ MICĂ

Bogdan Mihai GODJA
Inner Creation Association, Romania

***Summary.** The young school age (6-10 years) is an important stage in the formation of children both from cognitive and motor point of view, when the child begins to form his personal learning styles. The child is easily educated in reading and writing skills, being the most favorable stage for the development of psychomotor (mind – body) and emotional, expressed and developed through movement games, which can lead to the development of psychomotor skills, of emotional regulation. It is also essential to be aware of self-image, states, feelings thoughts and various physical sensations, emotions and feelings, of the perception of one's own body states – aspects also found in the concept of mindfulness.*

***Keywords:** movement games, skills, psychomotor skills, emotional regulation, young school age, mindfulness.*

Introducere. Vârsta mică este o etapă importantă în evoluția copilului, etapă în care aceștia se dedică jocului, fiind plini de energie, visători și cu un spirit de observație destul de dezvoltat, preferând jocul oricărei alte activități.

Dacă preșcolăritatea a fost perioada expansiunii subiective, școlăritatea este pentru un copil vârsta descoperirii realității fizice umane și, mai ales, a autodescoperirii. Școala este un mediu de interacțiune fizică, mentală și emoțională, unde experimentăm stări și provocări de natură psihoafectivă. Educația de azi presupune ca profesorul să fie un creator de contexte educaționale; astfel că o activitate de învățare -cu format ludic- care generează o stare de bine, creează de fapt un context de învățare experiențială, într-un anumit climat emoțional.

Dacă în perioada anterioară trăia într-un univers instabil, modificat după dorințe adeseori, acum copilul descoperă că există o realitate externă care nu depinde de el și de care trebuie să țină cont dacă vrea să obțină ceea ce dorește. În acest sens, Paul Osterrieth spunea „unei lumi în care e de ajuns să dorești sau să mimezi pentru a fi satisfăcut îi urmează treptat o lume în care trebuie să respecti regula jocului, în care trebuie să faci ce este necesar.”

Adulții îi „impun” un anumit mod de a se comporta, „îl obligă” la diverse reguli de folosire a obiectelor, mimarea unei acțiuni (se face că scrie la 3 ani) este înlocuită cu învățarea, cu atitudinea mult mai realistă (învață să scrie).

Realitatea își face apariția pe toate planurile, nu numai fizic. Astfel, în plan uman, dacă până acum el se confunda cu alte persoane, mai ales cu mama sa, acum începe să-i recunoască acesteia o individualitate proprie, luând contact cu ceilalți educatori.

Extinderea cadrului relațional cu obiectele, cu alții, cu sinele constituie o premisă pentru dezvoltarea psihică pe toate planurile. Se conturează germenii conștiinței morale, iar dobândirea

unor diverse categorii de deprinderi sporește gradul de autonomie. Dacă această tendință îi este refuzată copilului, apar conduite de opoziție sau de rivalitate; de asemenea, dacă există diferențe de solicitări din partea grădiniței și a familiei poate apărea dedublarea comportamentului.

Scopul lucrării: alegerea prin demers științific (Studiu interdisciplinar din surse bibliografice: psihologie, educație fizică, neuroștiințe) a unui sistem de jocuri (metode didactice) în sprijinul educării (conștiente, adecvate) abilităților psihomotrice și emoționale la vârsta școlară mică, în interacțiune cu celelalte dimensiuni ale dezvoltării socio-afective, cognitive și lingvistice.

1.1. Particularități copilului de vârstă școlară mică - somatice, funcționale, psihice și motrice specifice vârstei

Senzorialitatea. Spațiul în care se deplasează copilul se extinde considerabil: de la interiorul casei la cel al grădiniței, al școlii, al străzilor parcurse pentru a ajunge la aceasta, de asemenea al jocului din curtea școlii sau de pe terenul de sport cel mai adesea. La debutul școlarității se dezvoltă numeroase trebuințe, dintre care cea de cunoaștere, de investigare este prezentă. Prin sensibilitatea vizuală și cea auditivă se captează cele mai multe informații. Încep să diferențieze și să denumească culorile, diferite tipuri de activități, de obiecte, acțiuni, semne de circulație. Sensibilitatea auditivă devine de două ori mai fină în această perioadă iar cea tactilă se subordonează văzului și auzului ca modalități de susținere a lor și de control. Se dezvoltă mult auzul verbal și cel muzical, fapt care-i va da posibilitatea recunoașterii obiectelor după sunetele provocate de atingere, lovire etc.

Gândirea. Copilul operează cu o serie de constructe, care nu sunt nici noțiuni individualizate, dar nici noțiuni generale, ceea ce înseamnă că această fază a gândirii are un caracter preconceptual, cvasiconceptual.

Cu ajutorul cuvântului (simbol), preconceptele câștigă în generalitate și precizie și, treptat, se ajunge la construirea claselor logice. Totuși, gândirea are un caracter intuitiv, rămâne tributară caracteristicilor concrete, senzoriale, este strâns legată de percepții, de imagine. Însușirile perceptivă sunt considerate ca absolute, nu sunt puse în relație unele cu altele. Copilul gândește ceea ce vede, raționamentul lui are încă un curs aderent la sensul unic al percepției și nu o organizare de ansamblu.

Memoria. Dacă la vârsta preșcolară, memoria are un caracter spontan, în școlaritate, datorită dezvoltării gândirii și, mai ales, a limbajului interior, alături de memoria mecanică se dezvoltă memoria logică, alături de cea neintenționată apare cea intenționată. Aceasta din urmă se dezvoltă mai ales atunci când informațiile au semnificație pentru copil și sunt în strânsă legătură cu sarcinile de joc.

Jocul, activitatea fundamentală a școlarului, creează atmosfera și condițiile în care se activează capacitatea de fixare, păstrare, recunoaștere și reproducere. Fixarea și păstrarea au un larg suport afectiv. Reproducerea este mult mai dezvoltată, bazată pe amănunte și detalii.

Imaginația. Ceea ce impresionează în perioada vârstei de 6-7 chiar 8 ani este amploarea vieții imaginative a copilului, ușurința cu care el trece în orice moment din planul realității în cel al ficțiunii. Se apreciază că, dacă afectivitatea este motorul activității copilului, imaginația este calea, mijlocul, metoda de realizare a ei. Imaginația este prezentă în activitatea creatoare regăsită în joc, în desen, dar și când reproduce o poezie, un cântec.

Atenția. Orientarea și investigația constituie elementele componente centrale ale atenției involuntare declanșată de o serie de însușiri ale obiectelor și fenomenelor ca: intensitatea, semnificația, durata, noutatea etc. Ca urmare a dezvoltării trebuințelor de cunoaștere, a curiozității, a unor preferințe și înclinații deosebite, se manifestă și forme de atenție voluntară; activitatea de joc crează condiții și cerințe pentru dezvoltarea atenției și a însușirilor acesteia: stabilitatea, concentrarea, mobilitatea, volumul atenției.

Pentru educarea atenției școlarului este necesară dezvoltarea unei mobilități diferite de instabilitatea specifică atenției copilului mic, precum și creșterea caracterului voluntar al atenției. Aici intervine elementul tehnic cunoscut sub numele de *mindfulness*, adică o pleiadă întregă de acțiuni fizice intenționate care au scopul de a favoriza manifestarea stării de *minte întreg prezentă și atentă* la acțiunile de aici și acum, într-un climat interior bio-energo-afectiv de calm, receptivitate și echilibru [2].

Afectivitatea. La vârsta școlară mică aceasta cunoaște expansiune, modificări, reorganizări generate de:

- pătrunderea copilului într-un nou mediu instituționalizat unde cunoaște persoane noi, de vârste diferite;
- contradicțiile dintre dorințele copilului de a-l satisface pe adult, pe care-l iubește, apoi de autonomie și de restricțiile impuse.

Este perioada dezvoltării, ca urmare a noului tip de relații, a sentimentelor superioare: morale, intelectuale, estetice.

Școlarul își dezvoltă și capacitatea de a-și dirija în mod conștient expresiile emoționale, acestea devenind mijloace de comunicare cu celelalte persoane. Un rol semnificativ aici îl joacă deprinderea abilităților de comunicare emoțională (exprimare de sine), în contexte care presupun interacțiunea cu alte persoane, ceilalți copii.

1.2. Particularități ale dezvoltării motrice

Literatura de specialitate susține că în perioada vârstei mici, copiii prezintă o disponibilitate mare atât din punct de vedere al capacității de dezvoltare a aptitudinilor psihomotrice cât și al însușirii deprinderilor motrice de bază, utilitar-aplicative și specifice unor ramuri sau probe sportive. Viteza, conform literaturii de specialitate, în perioada vârstei mici este un element în plină dezvoltare, alături de coordonare, ținând cont de particularitățile fiziologice ale micilor școlari și indicii optimi de rezistență. La această vârstă rezistența cardiovasculară crește progresiv, iar băieții prezintă un potențial mai ridicat decât fetele.

Referitor la forță (luând în considerare aspectele biologice și fiziologice), micii școlari afișează un nivel scăzut, exercițiile cu greutate fiind contraindicate. Se pot utiliza exerciții cu încărcătura propriului corp sau cu mici îngreuieri.

În perioada vârstei mici (6-10 ani) mijlocul principal de realizare a activităților de timp liber, este jocul.

Literatura de specialitate a domeniului nostru este de părere că la această vârstă jocul este însăși viața, activitatea zilnică, o formă de distracție dar și o posibilitate de afirmare a personalității. Jocurile în care rolul mișcărilor este clar exprimat, poartă în general denumirea convențională de „jocuri de mișcare”.

Jocul de mișcare este o variantă a activității de joc. Baza ei o constituie diferitele acțiuni motrice active, motivate de un subiect (temă, idee) și parțial îngrădite de reguli. În același timp, ele urmăresc învingerea în condiții mereu schimbătoare ale mediului de joc a diferitelor dificultăți sau obstacole ivite în calea atingerii scopului propus”. [6, p.15]

Specialiștii educaționali susțin că jocurile de mișcare implică sarcini ce contribuie la: formarea și dezvoltarea calităților psihice ale copiilor (colectivismul, inițiativa, stăpânirea de sine, perseverența, curajul ș.al), formarea și perfecționarea deprinderilor motrice de bază utilitar-aplicative și specifice ramurilor sportive, dezvoltarea aptitudinilor psihomotrice. Foarte important de subliniat este faptul că aceste jocuri pot dezvolta conștientizarea conexiunii dintre minte și corp (ex programe educaționale internaționale de genul *Kripolu Yoga* sau *Învață să Respiri*). Studiul nostru probează alte exerciții similare care urmăresc dezvoltarea conștientizării respirației și a conștientizării corpului în spațiu(mediu); ședințele de 30-45 minute implică jocuri și apoi discuții care să ajute copiii să își înțeleagă experiențele și să le aplice în viața lor [10], practicile introspective devenind mai lungi pe parcursul programului.

Metode și materiale de lucru

Lucrarea pe care o propunem se încadrează și urmărește paradigmele celor mai importante domenii de studiu ale psihologiei educaționale (Mih (2001)), anume: învățarea, dezvoltarea, motivația, diversitatea și diferențele interindividuale, predarea și instruirea, managementul clasei/grupeii de lucru și dinamica relațiilor sociale în grupul clasă (abilități socio-emoționale).

Lucrarea de față este un studiu de caz care își propune să verifice importanța jocurilor atât la nivelul aptitudinilor psihomotrice cât și în direcția dezvoltării personale și psihoemoționale, verificând în timp real răspunsul biofizologic.

Menționăm că studiul s-a realizat la nivelul clasei 1 (9 băieți și 9 fete) cu vârsta de 7 ani de la Școala Gimnazială Alethea, Sector 1 București. Acest lucru a fost posibil cu acordul conducerii Școlii și al părinților. Cei 18 de elevi sunt apți din punct de vedere medical și participă la lecțiile de educație fizică de 2 ori pe săptămână lunea și miercurea în mod constant 50 de minute și la o oră de dezvoltare personală, joia 50 de minute.

Activitatea noastră s-a desfășurat astfel: am aplicat un joc de mișcare: „Hoțul și polițiștii” timp de 10 minute. După acest joc, s-au făcut anumite exerciții de respirație(4 minute) iar copiii au răspuns la niște întrebări legate de starea în care se află.

„Jocul hoțul și polițiștii” Descriere: Elevii se deplasează în alergare pe o suprafață bine delimitată, în cazul nostru jumătatea sălii de sport, 15 m lungime și 8 lățime. Unul dintre elevi este numit „polițist” iar ceilalți sunt hoți. În momentul în care un polițist atinge un hoț, acesta rămâne cu picioarele depărtate și este eliberat tot de un hoț prin trecere pe sub picioarele lui. La comanda, celui care conduce jocul, „polițistul” se schimbă astfel încât toți elevii să fie și „hoți și polițiști”.

Scopul jocului:

- ✚ dezvoltarea aptitudinilor psihomotrice viteza de reacție și deplasare, coordonarea la nivelul membrelor superioare și inferioare;
- ✚ dezvoltarea atenției;
- ✚ educarea capacității de cooperare cu colegii;
- ✚ creșterea spiritului de observație;
- ✚ socializarea și educarea respectului față de sine și ceilalți.

A doua a activitate a presupus un *parcurs aplicativ*. Descriere: Alergare de viteză printre 5 jaloane (10 m), mers în echilibru pe banca de gimnastică(3 m), alergare cu pas adăugat 5 m, sărituri cu ambele picioare peste 6 cercuri așezate pe sol (2m), trecere pe sub un plan ridicat și o rostogolire înainte din ghemuit în ghemuit. Dozare: 4 x

Scopul traseului:

- + dezvoltarea aptitudinilor psihomotrice viteza de reacție și deplasare, coordonarea la nivelul membrelor superioare și inferioare, forța dinamică segmentară;
- + educarea capacității de cooperare cu colegii;
- + creșterea spiritului de observație;
- + socializarea și educarea respectului față de sine și ceilalți.

Și după acest traseu elevii au participat la un scurt program de exerciții de respirație (4 minute) – pentru dezvoltarea unei coerențe respiratorii și cardiace conștiente și intenționate-după care au răspuns la 5 întrebări simple legate de conștientizarea stării lor fizice și psihice (propriocepție).

Ultimul joc de mișcare al acestei activități a fost „Statuile”. Descrierea jocului: Elevii se deplasează iar la comanda conducătorului de joc, se transformă fără să se mai deplaseze în diferite „Statui”, un exercițiu de autocontrol și echilibru în repaus.

Durata jocului: 5 minute

Scopul jocului: educarea imaginii de sine; dezvoltarea creativității; educarea spiritului de observație; cooperarea și socializarea cu colegii.

Pentru ultimul joc nu am mai aplicat chestionarul de evaluare.

În continuare prezentăm jocurile de mișcare utilizate pentru această activitate integrată și rezultatele conform răspunsurilor din chestionarul individual aplicat elevilor în momentele de relaxare activă.

Activitatea 1 Jocul Hoțul și polițiștii

Întrebarea 1: ”cum te-ai simțit în timpul jocului?”

Tabelul 1.1. Identificarea cu atenție a stării fizice de moment în joc.

Foarte bine	12 elevi = 66,60%
Bine	6 elevi = 33,33%
Destul de bine	0%
Normal	0%
Deloc bine	0%

Întrebarea 2: ”cât de bine apreciezi că te-ai simțit în pauza jocului?”

Tabelul 1.2. Aprecierea stării fizice în pauză.

Foarte bine	6 elevi = 33,33%
Bine	11 elevi = 61,05%
Nu prea bine	1 elev = 5,55%

Întrebarea 3: ”cum ai spune că te-ai simțit la sfârșitul activității?”

Tabelul 1.3. Descrierea liberă a stării generale (psihofectivă).

Agitat	2 elevi = 11,10%
Nu știu să descriu	1 elev = 5,55%
Liniștit	15 elevi = 83,25%

Întrebarea 4: "ce simți acum?..." (identificarea stării mentale/sentimentului; răspuns deschis).

Tabelul 1.4. Descrierea liberă a stării răspuns deschis.

Liniște	11 elevi =61,05%
Pace/calm	2 elevi =11,10%
Prietenie	1 elev =5,55%
Liber/libertate	1 elev =5,55%
Puțin agitat	3 elevi =16,65%

Întrebarea 5: aprecierea stării în interacțiunea jocului cu ceilalți elevi.

Tabelul 1.5. Aprecierea interacțiunii cu ceilalți.

Foarte bine	10 elevi =55,50%
Bine	8 elevi =44,50%
Destul de bine	0%
Normal	0%
Deloc bine	0%

Activitatea 2 Traseul aplicativ

Întrebarea 1: "cum te-ai simțit în timpul jocului?"

Tabelul 2.1. Identificarea cu atenție a stării fizice de moment în joc.

Foarte bine	8 elevi = 49,50%
Bine	7 elevi = 44 %
Destul de bine	2 elevi = 11,10 %
Normal	0%
Deloc bine	1 elev = 5,55 %

Întrebarea 2: "cât de bine apreciezi că te-ai simțit în pauza jocului?"

Tabelul 2.2. Aprecierea stării fizice în pauză.

Foarte bine	11 elevi = 61,05%
Bine	6 elevi = 33,30%
Nu prea bine	1 elev = 5,55%

Întrebarea 3: "cum ai spune că te-ai simțit la sfârșitul activității?"

Tabelul 2.3. Descrierea liberă a stării generale(psihoafectivă).

Agitat	2 elevi = 11,10%
Nu știu să descriu	6 elevi = 33,30%
Liniștit	10 elevi = 55,50%

Întrebarea 4: ”ce simți acum?...” (identificarea stării mentale/sentimentului; răspuns deschis).

Tabelul 2.4. Descrierea liberă a stării răspuns deschis.

Liniște	5 elev = 27,75%
Pace/calm	3 elevi = 16,65%
Bine	2 elevi = 11,10%
Liber/libertate	3 elevi =16,65%
Nevoie de afecțiune	1 elev = 5,55%
Neliniște	1 elev = 5,55%
Puțin agitat	3 elevi =16,65%

Întrebarea 5: aprecierea stării în interacțiunea jocului cu ceilalți elevi.

Tabelul 2.5. Aprecierea interacțiunii cu ceilalți.

Foarte bine	9 elevi = 49,95%
Bine	6 elevi = 33,30%
Destul de bine	1 elev = 5,55%
Normal	1 elev = 5,55%
Deloc bine	1 elev = 5,55%

Pentru verificare am folosit Fișa de observare și comparare a stărilor experimentate de copii (elevi) pe parcursul activității integrate: **Joc-Mișcare-relaxare activă**.

Fișa de observare a urmărit –pentru fiecare copil în parte- următorii indicatori:

- Respectarea indicațiilor profesorului/coordonatorului activității, adică urmărirea complianței;
- Cooperarea elevului cu ceilalți elevi (apreciată pe o scală de la 1-5);
- Dispoziție generală în activitate (zâmbet, mesaje nonverbale și paraverbale);
- Atitudinea în și față de activitate (proactivitatea);
- Starea generală în repaus.

Concluzii. Exercițiile propuse de activitatea integrată, sub forma jocurilor de mișcare – repaus, relaxare contribuie la: autocunoaștere (propriocepție, recunoașterea trăirilor senzorial-afective) recunoașterea și cunoașterea emoțiilor, tehnici de reglaj emoțional prin acțiune fizică (cunoașterea și utilizarea unor exerciții, metode pentru uz didactic).

- Din participarea celor 18 elevi la această activitate, apreciem ca pozitivă reacția lor, comportamentul și atitudinea din perspectiva educației integrate.
- Analiza generală a rezultatelor fișei de observare concordă major cu răspunsurile copiilor referitor la starea descrisă de elevi în timpul jocului, respectiv în perioada de

repus/relaxare activă. Răspunsurile copiilor au urmărit exact aducerea –în mod intenționat- a atenției în corp (cultivarea propriocepției), pentru a marca modificările fiziologice experimentate pe parcursul celor două stări succesive: în agitație motorie versus inerție (liniștire intenționată, activă, controlată conștient de către fiecare copil);

- c. Indicele de cooperare între elevi a surprins un răspuns între 3-5 (adică peste nivelul mediu spre o foarte bună cooperare);
- d. Dispoziția generală în decursul activităților de grup a fost una bună, elevii simțindu-se bine, entuziaști față de jocurile și procedeele propuse ceea ce conduce și la validarea ipotezei propuse;
- e. Starea generală în repaus a fost una corespunzătoare celei identificată de fiecare elev în chestionarul individual, adică una de liniște, bună încadrare în exigențele activității propuse; excepție de la starea generală au făcut 3 elevi de gen masculin(starea lor de intrare în activitate a fost aproximativ aceeași cu cea de pe parcurs), aceștia însă identificându-și corect și declarându-și această stare în fața profesorului intervievator.

Prezentare de față/studiul va fi însoțit de o continuare a acestei activități prin elaborarea unor programe integrate (joc de mișcare- elemente Mindfulness și respirație –relaxare activă), atât la nivelul vârstei mici școlare cât și spre nivelul preadolescenței. Avem încredințarea că folosind în mod sistematic acest gen de activități care presupun mai multă conștiență în actul educațional vom ajunge la rezultate vizibil îmbunătățite sub aspectele dezvoltării unei stări mai accentuate de atenție și prezență la activități a școlărilor de vârstă mică, totodată având și creșteri ale valorii de satisfacție în activitate, respectiv stare de bine și echilibru psihoemoțional în intervalul de relaxare activă –perioada activării mecanismelor personal regulatorii.

BIBLIOGRAFIE

1. ANGHEL, E. Psihologia educației pe tot parcursul vieții: pentru specialiști și adulți interesați de propria lor dezvoltare. București: Editura For You, 2011.
2. BAIRD, B. & MRAZEK, M. D. & PHILLIPS, D.T. & SCHOOLER, J.W. Domain – specific Enhancement of Metacognitive Ability Following Meditation Training. In: Journal of Experimental Psychology: American Psychological Association 2014, vol. 143, No. 5, 1972–1979.
3. CARON, G. Cum să susținem copilul în funcție de temperamentul său: la școală; acasă. București: Didactica publishing House, 2009.
4. ENESCU, G.A.P. Lucrare de Disertație: Taberele tematice –alternative de timp liber la vârstele mici. București, UNEFS, 2014.
5. ENESCU, G.A.P. Teză de Doctorat: Optimizarea aptitudinilor psihomotrice în lecția de educație fizică prin utilizarea grupelor valorice la preadolescenți. București, UNEFS, 2018.
6. EPURAN, V. Jocuri de mișcare, București: Editura Didactică și Pedagogică, 1973, p.15.
7. HUEBNER, D. Ce să faci când nu-ți convine nimic: ghid pentru copiii care vor să depășească negativitatea, București: Editura TREI, 2015.

8. HUEBNER, D. Ce să faci când îți ieși din fire: ghid pentru copiii care nu-și pot stăpâni furia. București: Editura TREI, 2015.
9. JARRELL, A. & LAJOIE, S.P. The Regulation of Achievements Emotions: Implications for Research and Practice. Canadian Psychology: Canadian Psychological Association, 2017, vol. 58, No. 3, 276–287.
10. JENNINGS, P. Mindfulness pentru profesori: cum să obții armonie și productivitate în clasă. București: Editura Herald, 2017.
11. LEVINE, P.A. & KLINE M. Cum îi ajutam pe copii să facă față traumelor. București: Editura For You, 2018.
12. MECU, C.M. Învățare experiențială în educație și consiliere. București: Editura SPER, 2010.
13. MIH, V. Psihologie educațională, vol. 1. Cluj-Napoca: Editura ASCR, 2010.
14. MIH, V. Psihologie educațională, vol. 2. Cluj-Napoca: Editura ASCR, 2010.
15. O`HARE, D. Coerența cardiacă 365. Kindle Edition - THIERRY SOUCCAR PUBLISHING, 2014.
16. SIEGEL, D. & PAYNE BRYSON, T. Creierul copilului tău. București: Editura For You, 2014.
17. SOLTER, A. Jocul atașamentului: rezolvarea problemelor de comportament ale copilului prin joacă, râs și conectare. București: Editura Herald, 2016.
18. ȚUȚU, M.C. Psihologia personalității. București: Editura Fundației România de Măine, 2008.
19. VISU-PETRA, L. & CHEIE, L. (coord). Dezvoltarea memoriei de lucru: exerciții pentru preșcolari și școlari. Cluj-Napoca: Editura ASCR, 2012.
20. WAUTERS-KRINGS, F. (Psiho)motricitate. Sprijin, prevenție și compensare. Cluj-Napoca: Editura ASCR, 2014.
21. WINBURN, A., GILSTRAP, D. & PERRYMAN, M. Treating the Tiers: Play Therapy Responds to Intervention in the Schools. In: International Journal of Play Therapy: Association for Play Therapy, USA, 2017, vol. 26, No. 1, 1–11.
22. *** Guvernul României & Banca Mondială (2008): proiectul pentru educație timpurie incluzivă. Ghidul de Bune practici în educația timpurie de la 3-6/7 ani. București: Editura MECT.

CZU: 373.6

ROLUL CURRICULUMULUI ÎN FORMAREA COMPETENȚELOR DE SPECIALITATE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL TEHNIC

Andreea MARCOCI-DIMA, doctorandă,
Universitatea „Ion Creangă” Chișinău, RM

Summary: *In this article we presented the link between curriculum and competence in the instructional-educational process. In the first part of the paper, the concept of the curriculum is defined in the specialised literature. Part two highlights the concept of competence at national and European level, as well as the relationship between it and the curriculum. The last part presents the link between the curriculum, learning outcomes, skills, evaluation and the integration into the labour market of graduates of technical education.*

Keywords: *student, competence, curriculum, training.*

Conținutul curriculumului reprezintă ansamblul de valori de ideatice și de abilități practice sau ansamblu de cunoștințe, priceperi și deprinderi selectat din tezaurul cunoașterii și practicii umane, care se transmit și se dobândesc pentru dezvoltarea personalității și formarea personalității tinerilor generații, în vederea integrării lor socio-profesionale. [2, p. 103]

Dicționarele generale și cele de specialitate oferă o varietate de definiții ale curriculumului, cum ar fi:

- *Curriculum desemnează disciplinele care sunt studiate sau prescrise pentru studiu într-o școală; orice program de activitate* (The Oxford English Reference Dictionary, 1995).
- *Cursuri organizate de studiu, întreprinse de un elev, pentru a absolvi un colegiu, o școală, o universitate sau alte instituții de învățământ; dezvoltarea curriculumului este utilizată pentru a denota un set de rezultate educaționale dorite și de un set structurat de experiențe de învățare orientate spre realizarea obiectivelor intenționate* (Page & Thomas - eds., International Dictionary of Education, 1987).
- *Interacțiunea planificată a elevilor cu conținuturi, resurse și procese educaționale, pentru atingerea obiectivelor educaționale* (Glossary of Educational Technology Terms, 1987).
- *Curriculum desemnează conținuturile de predat și timpul care le este consacrat într-un ciclu de studii al unei instituții de învățământ* (Eudiset - Thesaurus multilingue pour le traitement de l'information en education, 1973).
- *Curriculum enunță intenții ale formării, incluzând: a) definirea populației țintă, finalitățile, obiectivele, conținuturile, descrierea sistemului de evaluare, planificarea activităților, efectele așteptate privind modificările de atitudine și de comportament ale indivizilor aflați în proces de formare; b) se opune noțiunii de programă - descrierea unei liste de conținuturi utilizate, în general, în pedagogia tradițională* (F. Raynal, A. Rieunier, Pédagogie: Dictionnaire des concepts clés, 1997).

Având în vedere definițiile prezentate, mai sus, putem concluziona: [3, p. 119]

- *în sens larg*, curriculum este definit ca întregul program al acțiunilor educative, cu toate componentele și interacțiunile dintre ele "un traseu de învățare bine definit";
- *în sens restrâns*, curriculum desemnează conținutul procesului educativ "ansamblul documentelor școlare care reglementează desfășurarea activității școlare: plan de învățământ, program manuale, ghiduri de aplicare.

Curriculum-ul reprezintă un *concept cheie* nu numai în științele educației, dar și în cadrul practicilor educaționale contemporane. Acesta poate fi interpretat ca *proiect educațional*, ca *proces* și ca *produs*. [4, p. 5]

Ca *proiect* educațional, conceptul de curriculum include relații între obiective, conținuturi, timp, strategii, evaluare, ca *proces* se referă la toate activitățile prin intermediul cărora se transmit conținuturile, iar ca *produs* la toate documentele curriculare .

În ultimi ani, viziunea modernă asupra educației a condus la conturarea unei noi practici a proiectării curriculare, în conformitate cu noua viziune curriculară. Acesta valorifică modelul competenței și consideră conținuturile drept mijloace, intermediari în procesul de formare și dezvoltare la elevi a unui sistem de competențe intelectuale, psihomotorii, afectiv –atitudinale, de comunicare și relaționare socială, de luare a deciziilor, de asumare a riscurilor, de adoptare a unor soluții personale, a atitudinilor și comportamentelor.

Rolul cunoștințelor a fost reconsiderat în pedagogia contemporană, nu se mai valorizează preponderent cunoștințele în sine și izolate, ci integrate în structuri cuprinzătoare, alături de capacități și abilități, structuri denumite *competențe*.

Competențele cresc valoarea utilizării resurselor, pentru că le ordonează, le pun în relație astfel încât ele să se completeze și să se potențeze reciproc, le structurează într-un sistem mai bogat decât simpla lor unire aditivă.

Astfel, în toate sistemele educaționale europene, curriculumul parcurge un proces de actualizare sau de reformă, în funcție de natura și amploarea schimbărilor urmărite. În spațiul internațional, se vorbește chiar de o permanentizare a reformelor, pe fondul rapidității schimbărilor sociale, economice și, mai ales, tehnologice. În documentul *Repere pentru proiectarea, actualizarea și evaluarea curriculumului național în România*, publicat în octombrie 2019, sunt explicate noile tendințe dominante ale politicilor educaționale manifestate pe plan internațional. Acestea sunt: *educația pentru toți și pentru fiecare în parte, educația pe tot parcursul vieții, centrarea pe formarea de competențe, abordarea constructivistă a învățării, descentralizarea și flexibilizarea curriculumului*.

Oamenii au nevoie de o gamă largă de competențe pentru a-și realiza potențialul, atât la locul de muncă, cât și în societate. Dobândirea competențelor este un proces care se desfășoară pe tot parcursul vieții, atât formal, cât și informal, și începe de la o vârstă fragedă. Efectele pozitive pe termen lung ale unei educații de calitate în primii ani de viață sunt semnificative și bine documentate, aceasta punând bazele pentru abilitatea și motivația ulterioară de a învăța. [5, p. 4]

Pentru exercitarea oricărei meserii este nevoie de stabilirea unui ansamblu de norme, un nivel optim de competențe și de activitate care se reglementeze calitatea muncii și să asigure eficiența. Aceste norme se definesc prin stabilirea anumitor standarde, pe baza clasificării ocupațiilor din România, au fost descrise standardele ocupationale care stabilesc, pentru fiecare

meserie în parte, ansamblu de competențe și nivelul de performanță cerut pentru practicarea acestora.

Mușata Bocoș, în lucrarea "*Management curricular*", consideră că opțiunea curriculară pentru un *curriculum centrat pe competențe* este de preferat, așa cum reiese din perspectivele enumerate, în continuare:

a. Din perspectiva pedagogică

Opțiunea pentru un curriculum centrat pe competențe are în vedere accentuarea dimensiunii pragmatice, acționale în formarea personalității elevilor și focalizarea pe achizițiile finale ale învățării.

a.1. *Modelul de proiectare curriculară* centrat pe competențe simplifică și eficientizează structura curriculum-ului și, totodată, asigură o eficiență mai mare proceselor de predare, învățare și evaluare, pe care le articulează.

a.2. Curriculum-ul este valorificat în ipostaza „*curriculum-ul ca reprezentare a acțiunii*”, legată strâns de ipostaza „*curriculum-ul ca acțiune propriu-zisă*”, ceea ce presupune „traducerea” temelor de studiat în experiențe de învățare și formare relevante, pozitive, dezirabile, constructive.

a.3. *Predarea* câștigă în flexibilitate, se multiplică gradele de libertate ale profesorului, întrucât devine important ce anume trebuie format la elevi și nu conținuturile în sine

a.4. *Învățarea* câștigă în relevanță și în eficiența dată fiind raportarea frecventă la practicile sociale valorizate la nivelul societății și devine transparentă trecerea de la cunoștințele savante și de la practicile sociale de referință la cunoștințe de predat și la cunoștințe predate.

a.5. *Evaluarea* este sprijinită semnificativ întrucât achizițiile finale ale elevilor sunt exprimate în termeni de competențe, ceea ce face ca acestea să fie ușor evaluabile

b. Din perspectiva proiectării curriculum-ului

Modelul curricular *centrat pe competențe* răspunde mai bine cerințelor actuale ale vieții profesionale și sociale, ale pieței muncii, grație construirii demersurilor și influențelor didactice în perspectiva dobândirii de către elevi a unor *achiziții integrate*, care răspund în mod aplicat, pragmatic cerințelor sociale exprimate în termeni de achiziții finale ușor evaluabile. În procesul de învățământ se urmărește formarea și dezvoltarea unui sistem de competențe educaționale funcționale, de bază, cu specific acțional și care pot fi evaluate ușor, competențe necesare elevilor pentru a-și continua studiile sau pentru a se încadra pe piața muncii. De altfel, în demersul de stabilire a competențelor s-a avut în vedere „intersecția” dintre: *domeniul didactic*, respectiv existența ariilor curriculare, *domeniul socio-economic*, respectiv pregătirea pentru piața muncii și *domeniul de cunoaștere*, reprezentat în școală de o disciplină de studiu, configurată în urma unui proces de transpoziție didactică externă și caracterizată printr-un mod de gândire propriu.

c. Din perspectiva psihologică

Soluția curriculară a proiectării curriculum-ului pe competențe răspunde recomandărilor psihologiei cognitive, referitoare la valorizarea competențelor în scopul realizării în mod eficient a transferului și mobilizării cunoștințelor și abilităților în contexte noi și dinamice. Formarea, exersarea și dezvoltarea competențelor presupune mobilizarea anumitor cunoștințe, capacități, abilități (priceperi și deprinderi) și a unor scheme de acțiune exersate și validate anterior.

d. Din perspectiva școlii ca instituție a comunității

Anumite competențe vizate în cadrul procesului de învățământ pot să fie social determinate, ele fiind expresia nevoilor educaționale concrete ale comunității. Astfel, se asigură premisele transparenței demersurilor educaționale realizate în școală. Modelul curricular permite realizarea de evaluări ale școlilor (și ale sistemului educațional) de către agenții educaționali implicați: părinți, autorități locale, sponsori etc. De asemenea, forurile competențe pot realiza cu ușurință evaluări externe periodice la nivelul sistemului educațional, la nivel instituțional, la nivelul curriculum-ului, al rezultatelor școlare, al investiției de resurse – umane, materiale, financiare etc.

e. Din perspectiva politicii educaționale

Competențele formate și dezvoltate pe parcursul educației de baza răspund condiției de a fi necesare și benefice pentru individ și pentru societate, în același timp. Un curriculum centrat pe competențe poate răspunde mai bine cerințelor actuale și viitoare ale societății, ale vieții sociale și profesionale, ale pieței muncii prin centrarea demersurilor didactice pe *achizițiile integrate* ale elevilor.

În documentul *Repere pentru proiectarea, actualizarea și evaluarea curriculumului național în România*, publicat în octombrie 2019, categoriile de competențe din sistemul educațional din România sunt:

- *Competențele cheie*, care se formează, dezvoltă și diversifică pe întreaga durată a școlarității;
- *Competențele generale* sunt proprii unei discipline/domeniu de pregătire și se formează pe întreaga perioadă a studierii unei discipline;
- *Competențele specifice* sunt proprii unei discipline și se formează pe parcursul unui an școlar.

La nivelul învățământului tehnic, se utilizează *conceptul de rezultat al învățării*, asociat *conceptului de competență*. [6, p. 21]

Pentru învățământul liceal tehnic, curriculumul se concentrează pe dobândirea *rezultatelor învățării*. Rezultatele învățării sunt exprimate în termeni de *cunoștințe, abilități și atitudini* dobândite pe parcursul diferitelor situații de învățare și sunt definite în funcție de specializare sau calificare. *Rezultatele învățării* sunt descrise prin standardele de pregătire profesională care, la rândul lor, sunt elaborate pe baza standardelor ocupaționale în vigoare. În curriculumul pentru învățământul tehnic, competențele cheie sunt integrate în unitățile de competențe tehnice generale și specializate. [7]

Unitățile de rezultate ale învățării din standardul de pregătire profesională sunt organizate în două categorii, astfel:

- *unități de rezultate ale învățării tehnice generale* – comune tuturor calificărilor dintr-un domeniu de pregătire profesională, la un anumit nivel de calificare;
 - *unități de rezultate ale învățării tehnice specializate* – specifice calificării.
- I. *Competențele-cheie vizate de o calificare* sunt formulate în termeni de cunoștințe, abilități și atitudini specifice și sunt integrate în unitățile de rezultate ale învățării tehnice generale și specializate. Aceasta permite aprofundarea domeniilor de competențe-cheie în contexte de formare profesională.
 - II. *Competențe tehnice generale* sunt unitățile de competență tehnice generale ce au în vedere competențele care vizează cunoștințe privind principiile și contextul precum

și practicile uzuale care se află la baza mai multor calificări. Sunt comune mai multor calificări din domeniul formării profesionale.

- III. *Competențe tehnice specializate* sunt unitățile de competență tehnice specializate ce cuprind competențele specifice legate de calificarea respectivă.

În analiza celor două tipuri de abordări privind competențele, pentru utilizarea în elaborarea documentelor curriculare și în sistemele de evaluare de competențe, precum și pentru asigurarea unei coerențe între rutele de educație și formare, sunt considerate importante relațiile și abordările comune. Cele două perspective au un istoric și origini care explică diferențele de abordare, respectiv: *modelul competențelor – cheie* dinspre domeniul educației și *modelul competenței ca rezultate ale învățării* dinspre domeniul profesional.

În contextul Cadrului European al Calificărilor, *competența* este descrisă din perspectiva responsabilității și autonomiei, și se pot clasifica în două categorii: ***competențe profesionale; competențe transversale.***

Prin *competență profesională* se înțelege capacitatea dovedită de a selecta, combina și utiliza adecvat cunoștințe, abilități și alte achiziții (valori și atitudini), în vederea rezolvării cu succes a unei anumite categorii de situații de muncă sau de învățare, circumscrise profesiei respective, în condiții de eficacitate și eficiență.

Competență transversală sunt acele capacități care transcend un anumit domeniu, respectiv program de studii, având o natură transdisciplinară. Acestea constau în abilități de lucru în echipă, abilități de comunicare orală și scrisă în limba maternă/străină, utilizarea tehnologiei informației și comunicării – TIC, rezolvarea de probleme și luarea deciziilor, recunoașterea și respectul diversității și multiculturalității, autonomia învățării, inițiativă și spirit antreprenorial, deschiderea către învățarea pe tot parcursul vieții, respectarea și dezvoltarea valorilor și eticii profesionale etc.

În concluzie, curriculum-ul se referă la oferta educațională a școlii și reprezintă sistemul experiențelor de învățare directe și indirecte oferite educaților și trăite de aceștia în contexte formale, neformale și chiar informale. El rămâne realitate interactivă între educatori și educabili, cu efecte concrete, anticipate realist asupra celor din urmă și asupra procesului însuși.

Potrivit lui A. Schleicher ”*Școala de astăzi trebuie să pregătească elevii pentru schimburile tot mai rapide din economie și societate, pentru ocupații care nu au fost încă create, pentru a folosi tehnologii care nu au fost încă inventate și să rezolve probleme sociale despre care nu știm că vor apărea*”.

BIBLIOGRAFIE

1. BONTAȘ I., Pedagogie, București: All, 1998, p. 103. ISBN 973-9337-22-8
2. COJOCARIU V.M., Fundamente pedagogice. Teoria și metodologia curriculumului, București: V&I Integral, 2008, p. 119. ISBN: 973-1883-01-4.
3. ENACHE R., STOICESCU D., NOVEANU G., Proiectarea și implementarea curriculumului centrat pe competențe- suport de curs, p.11, 2011.
4. IONESCU M., RADU I., Didactica modernă, Ediția a II-a, Cluj -Napoca: Dacia, 2001, pp. 96-98. ISBN 973-35-1084-X.

5. INSTITUTUL DE ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI „ Repere pentru proiectarea, actualizarea și evaluarea curriculumului național document de politici educaționale”, București, 2016, p. 5.

6. Legea Educației Naționale nr. 1 din 2011, actualizată în 2018

Surse Web

1. Comisia Europeană, *O nouă agendă pentru competențe în Europa. Să lucrăm împreună pentru consolidarea capitalului uman, a capacității de inserție profesională*, [https://eur-lex.europa.eu/legal-](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/?qid=1597852786113&uri=CELEX:52016DC0381)

[content/RO/TXT/?qid=1597852786113&uri=CELEX:52016DC0381](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/?qid=1597852786113&uri=CELEX:52016DC0381)

(Vizitat

19.08.2020).

2. Cadrul european al calificărilor pentru învățarea pe tot parcursul vieții, [https://eur-lex.europa.eu/legal-](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/HTML/?uri=CELEX:32017H0615(01)&from=EN#d1e32-20-)

[content/RO/TXT/HTML/?uri=CELEX:32017H0615\(01\)&from=EN#d1e32-20-](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/HTML/?uri=CELEX:32017H0615(01)&from=EN#d1e32-20-)

(Vizitat 20. 08.2020).

CZU: 37.016:821.135.1:373.3

COMPREHENSIUNEA TEXTELOR LITERARE ÎN TREAPTA PRIMARĂ

*Tamara MUNTEANU, doctor, lector universitar,
Universitatea de Stat din Tiraspol, RM*

Summary. *In primary school, the pupil must be helped to understand the message of the text read and to discover what he can capitalize on from the act of reading. In choosing the literary texts, which are proposed to the students, certain selection criteria must be taken into account: accessibility, attractiveness, value, volume of the text, etc. The comprehension of the literary text contributes to the sensitization towards the literary-artistic message launched by the author, to the cultivation of the aesthetic taste, of the critical spirit and of the value judgment of the student.*

Keywords: *text, literary text, reading, comprehension, function.*

Textul reprezintă atitudinile autorului, atitudini care se manifestă în propriile trăiri față de lume, față de valorile umane, atitudini care evidențiază anumite concepte de viață, crezuri, idealuri, convingeri [3, p.7]. *Textul literar* constituie structura sau baza materială a esteticității, a valorii artistice, de aceea el este o modalitate de formare estetică a elevului, de cultivare a orizontului lui intelectual și cultural. Valoarea textelor literare, în viziunea savantului Coșeriu E. este indubitabilă, datorită faptului că tocmai acest tip de text este cel mai bogat din punct de vedere funcțional în raport cu toate celelalte tipuri textuale [7, p.56].

Elevii claselor primare vor cunoaște, prin intermediul lecturii, diverse tipuri de texte, *literare și nonliterare*, lectura devenind, treptat, o tehnică utilizată din ce în ce mai frecvent de școlarul mic, dar simpla lectură nu garantează învățarea, avem nevoie și de alte elemente pentru a-l ajuta pe elev să înțeleagă mesajul textului parcurs și să descopere ce poate el valorifica din actul citirii/lecturii.

Textul literar este, în primul rând, un obiect estetic: un mesaj de idei, concepții, sentimente și este apreciat, mai întâi de toate, pentru valoarea sa artistică. În alegerea textelor literare, care se propun elevilor, trebuie să se țină seama de anumite criterii de selectare, cum sunt: *accesibilitatea* în raport cu nivelul dezvoltării intelectuale și de cultură generală a elevilor, *atractivitatea, valoarea, volumul textului* etc. [9, p.45].

În cadrul activităților educaționale, *lectura* ocupă locul central ca activitate intelectuală, dar și spirituală, de formare-dezvoltare a personalității, de aceea competența de lectură a fost considerată dintotdeauna o condiție a reușitei elevului în școală, apoi – un mijloc de acces la cunoașterea generală și specializată. De aici importanța actului lecturii școlare în paradigma generală a învățării și necesitatea formării-dezvoltării competenței de lectură pe parcursul întregii sale vieți. Lectura înseamnă întâlnirea cu *textul*, adică cu un grup de semne organizate într-un anumit mod în scopul producerii unui sens. Or, sensul textului nu este niciodată finit, el se produce la fiecare întâlnire cu lectorul/receptorul și depinde de experiența și cultura individului. Lectura este un instrument care dezvoltă posibilitatea de comunicare între oameni, ce contribuie

la dezvoltarea capacităților de gândire și limbaj. Lectura elevilor este un act intelectual esențial, care trebuie îndrumat și supravegheat de școală și în familie. Importanța lecturii este dată de *aspectele educative* pe care le implică (figura 1.).

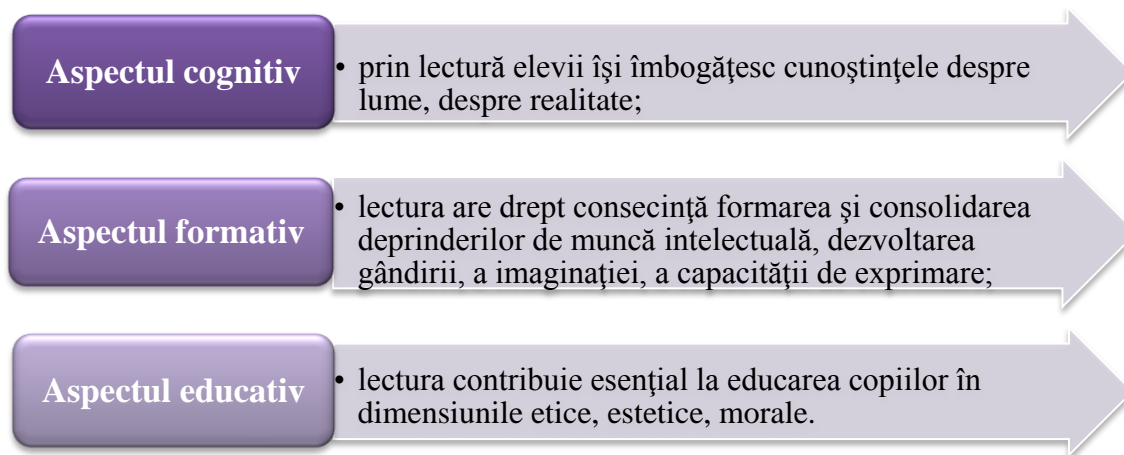


Figura 1. Aspectele educative ale lecturii [1, p.85]

Orice text literar, cât de simplu ar părea, nu poate fi valorificat deplin doar printr-o simplă lectură, ci dacă este temeinic analizat. De fapt, a explora un text literar, a-l analiza critic, înseamnă a face o „disecare” a lui, prin delimitarea componentelor sale, prin extragerea și valorificarea conținutului de idei, de sentimente, precum și a mijloacelor artistice, ceea ce la clasele mici se realizează prin lectura explicativă și interpretativă [3, p.20].

La vârsta școlară mică, contactul nemijlocit cu opera duce la formarea și consolidarea deprinderilor de citire corectă, conștientă și expresivă, îmbogățirea, activizarea și nuanțarea vocabularului copilului, însușirea structurii gramaticale a limbii. Lectura textului oferă celui care o parcurge, pe lângă satisfacțiile pe care le aduce orice fapt inedit, prilejuri unice de reflecție, de meditație. Ea îndeamnă la introspecție, angajează valori formativ-educative, care își pun amprenta pe întregul comportament al cititorului.

Potrivit lui Șerdean I., momentele de debut ale lecțiilor pregătesc întâlnirea cu textul în două moduri [9, p.46]:

- 1) facilitează înțelegerea prin explicarea cuvintelor și expresiilor presupuse necunoscute;
- 2) modelează orizontul de așteptare al elevilor prin apropierea de problematică (conturare a temei, anticipare a conținutului pornind de la titlu sau de la cuvinte-cheie).

Textele literare sunt ficțiuni, chiar dacă pleacă de la realitatea pe care o reflectă mai mult sau mai puțin și îndeplinesc o serie de *funcții* printre care cele mai importante sunt: comunicativă, referențială, informativă, motivațională, formativă, estetică, expresivă (figura 2).

Abordarea textului literar a constituit deseori dificultăți pentru a recepta conținutul idealic. Orice text literar are un conținut, are un mesaj adresat receptorului, dar are și un început, are o istorie, are o apartenență, are un pre-text. În citirea textelor literare simpla exersare a actului cititului nu poate asigura însușirea capacității elevilor de a se orienta într-un text dacă nu se are în vedere, în același timp, înțelegerea mesajului unei creații literare, științifice sau de altă natură, înțelegere realizată pe baza analizei multiple a textului.

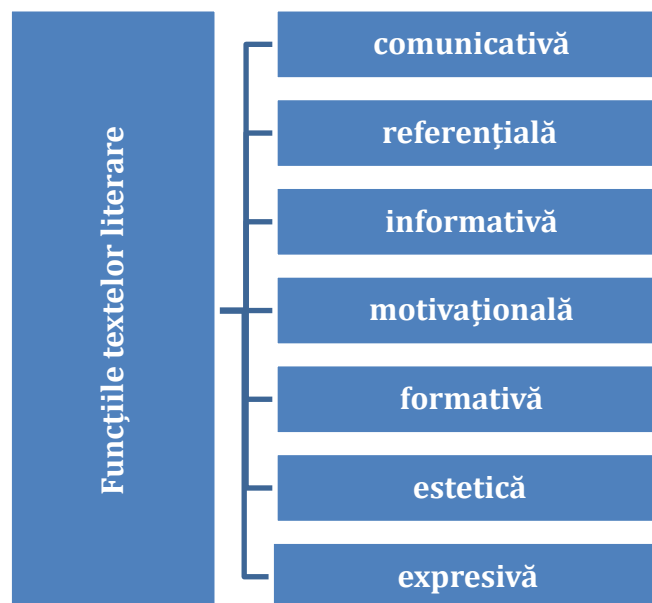


Figura 2. Funcțiile textelor literare [3, p.29]

Modalitatea în care este tratat textul literar la clasă constituie punctul de plecare în procesul de educare a lecturii. Dacă elevii simt, înțeleg, recepționează în mod corect textul literar, ei se vor orienta spre o lectură de toate genurile, pe care o vor asimila corect, cu toate consecințele ce decurg din acestea: *completarea informației, perfecționarea exprimării, dezvoltarea capacității intelectuale, educarea simțului, emoției și sentimentelor estetice.*

Pamfil A. propune trei niveluri de înțelegere a textului [6, p.208]:

1. *Nivelul înțelegerii/comprehensiunii textului:* strategiile - sunt focalizate asupra conținutului textului și urmăresc să evidențieze ceea ce textul spune / povestește / redă / descrie.

2. *Nivelul analizei de text:* strategiile sunt focalizate asupra formei textului și urmăresc să evidențieze modul în care textul spune / povestește / redă / descrie. Întrebările se pot formula te tipul: *Câte părți are textul? Ce se povestește la început, apoi, după aceea...? Cum apare personajul la început, apoi, după aceea? Ce face el? Ce spune?*

3. *Nivelul interpretării textului:* strategiile sunt focalizate asupra semnificațiilor textului și urmăresc să contureze ceea ce textul transmite prin și dincolo de ceea ce spune, sau mai exact, ceea ce consideră lectorul că transmite textul. *Care este semnificația întâmplărilor? Care este învățătura textului?*

Potrivit lui Șchiopu C., studierea textului literar presupune trei etape de lucru (figura 3.).

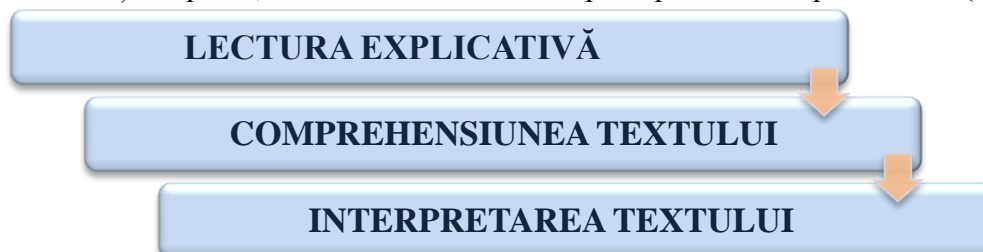


Figura 3. Etapele studierii textului literar [8, p.21]

Lectura întâi, explicativă, ca discurs didactic, solicită situații-problemă din viața reală, problematizare și învățare prin descoperire pe exemple relevante ca: identificarea setului de achiziții anterioare necesar abordării noului conținut; activități de învățare; introducerea suportului noțional (esențializare, limbaj simplu și clar, definiții, explicații, mărturisiri ale autorului, corespondența, dialogurile, interviurile). Tipurile de întrebări explicative vor fi atât extratextuale, cât și intratextuale și intertextuale [8, p. 22].

Prima lectură, integrală, a unui text ce urmează să fie parcurs la lecția de limba și literatură română poate fi realizată în mod independent fie ca temă pentru acasă, fie în clasă. Ceea ce trebuie avut în vedere este faptul că nu orice text literar poate fi dat spre a fi citit în mod independent, la prima vedere. Astfel, dacă textele aparținând genului epic pot fi citite integral, în mod independent, deoarece nu creează dificultăți, cele cu nuanță lirică sunt mult mai dificile și, datorită specificului pe care-l au, înțelegerea lor se realizează printr-o minuțioasă muncă de analiză, în vederea dezvăluirii semnificației imaginilor artistice utilizate.

Comprehensiunea textului sau lectura a doua, după Șchiopu C. [apud, p. 25], ca discurs didactic înseamnă înțelegerea coerentă și substanțială a sensului literal al lui „*solicită prelucrarea unor conținuturi și informații prin aplicații practice cu o reală calitate didactică ce se vor constitui în modele semnificative și vor permite în timp sistematizări prin modelare și algoritmizare*”. Întrebările dominante în această etapă care presupune intrarea în lumea textului și identificarea cu aceasta vor fi cele intratextuale, închise. Astfel, pe lângă sarcinile de natură explicativă, care pot fi utilizate și în cadrul acestei lecturi, vor fi propuse elevilor și exerciții cu caracter reproductiv.

Comprehensiunea textului este axată pe anumite strategii [6, p.54]

- ✓ strategii ce vizează etapa pre-lecturii, momentul proiecției inițiale a sensului;
- ✓ strategii ce vizează exprimarea și valorificarea reacțiilor emoționale pe care lectura le provoacă, reacții ce se pot constitui în puncte de pornire ale interpretării textului;
- ✓ strategii ce urmăresc corelarea așteptărilor inițiale cu rezultatele primei lecturi;
- ✓ strategii ce urmăresc înțelegerea procesului lecturii: lectura anticipativă și harta lecturii;
- ✓ strategii ce urmăresc înțelegerea corectă a nivelului literar al textului: explicația, chestionarul, descrierea secvențelor textului, identificarea câmpurilor lexicale etc.

Interpretarea textului, lectura a treia, elevul-cititor cercetează, extrapolează, transfigurează obiectul subiectivizându-l / interiorizându-l, creează ipoteze analogice despre sensul operei. Întrebările extratextuale, deschise și intertextuale îl vor ajuta să interpreteze, să se raporteze permanent la text, să dea semnificații subiective semnificatului obiectiv al operei [7, p.82].

Comprehensiunea textului literar urmărește obiective educative și formative complexe, și anume, contribuie la sensibilizarea față de mesajul literar-artistice lansat de autor, la cultivarea gustului estetic, a spiritului critic și a judecății de valoare [4, p.216].

Potrivit lui Jauss H. R., *comprehensiunea*, echivalentă cu prima lectură, aceasta din urmă, la rândul ei, fiind un „timp al percepției estetice”. La această etapă, textul este parcurs pe fiecare alineat [2, p.34].

Cititorul, trăind sentimentul uimirii, este implicat într-un seducător joc al cunoașterii operei. Specificul procesului de comprehensiune rezidă „în orizontul progresiv al percepției

estetice”, orizont deschis și redeschis prin înaintarea lentă a cititorului spre finalul operei, el fiind ghidat de toate elementele ei de structură: *cuvinte, sintagme*, alte componente de construcție. Impresionat, în procesul și în urma primei lecturi, cititorul abia deslușește înțelesurile operei.

Pamfil A. afirmă că *comprehensiunea* se realizează prin procedee didactice specifice de descifrare în profunzime a mesajului textului (răspunsuri la întrebări fundamentale de circumscriere a acțiunii dacă este vorba despre un text narativ: Ce se săvârșește / Cine? / De ce ? / împreună cu cine / și / sau împotriva cui? / Cum?, alte exerciții de configurare a unității narative, exerciții de lucru pe limbaj - vocabular, câmpuri lexicale/ semantice, povestirea acțiunii pe momentele subiectului, conturarea portretului personajelor etc. [6, p.15].

Comprehensiunea textului depinde și de profilul cititorului, mai exact de structurile cognitive și afective pe care acesta le posedă. *Structurile cognitive* se referă la cunoștințele despre limbă, despre text (structuri textuale tipice) și discurs (modalități de adecvare a mesajului în funcție de situația de enunțare). *Structurile afective* se referă la atitudinea generală pe care elevul o are față de lectură și la interesele pe care și le dezvoltă în calitate de cititor [apud, p.61].

Comprehensiunea (înțelegerea celor citite) include mai multe *competențe*. Este nevoie de *cunoașterea cuvintelor*, pentru a plasa într-un context noile informații obținute din text; de capacitatea de a identifica ideile principale și de a le stoca în memorie; de capacitatea de a face inferențe/deducții, pentru a construi sensuri acolo unde ideile nu sînt explicite. De asemenea, elevii au nevoie de un anumit *vocabular*, adică trebuie să cunoască sensul cuvintelor.

Cunoștințele de vocabular constituie o parte importantă a comprehensiunii și sunt de două tipuri. Un tip este vocabularul stocat în memorie. Aceste cunoștințe acoperă o gamă de specificități. Un alt tip de *cunoștințe de vocabular* este capacitatea de a deduce sensul cuvintelor din context. Limba română dispune de mai multe expresii/expresii frazeologice/locuțiuni folosite pentru exprimarea coloritului național, în special, în operele de literatură artistică [5, p.69].

Intrarea în lumea textului presupune crearea unor situații de învățare care să trezească interesul elevilor pentru textul ce urmează a fi studiat. Metodele de „spargere a gheții” sau de „încălzire” pot motiva elevii: brainstormingul, predicțiile, termenii-cheie, folosirea unor ghicitori sau proverbe, intuirea unui tablou, evocarea unor momente din experiența personală pot crea atmosfera necesară abordării unui anumit text. Explorarea lumii textului se poate realiza parcurgând pașii lecturii explicative, cu elemente specifice în funcție de tipul de text abordat. Poate fi considerat unul dintre momentele importante ale lecției de citire/lectură, elevii intră în contact direct cu textul (prin lectura cu voce tare, prin lectura în gând etc.), descoperă semnificația cuvintelor necunoscute, decodează textul, explorând și analizând fiecare fragment, interpretează textul, stabilind semnificațiile acestuia.

În strânsă legătură cu etapa anterioară, a treia etapă – *regândirea datelor textului* – corespunde momentului evaluării performanțelor elevilor și asigurării conexiunii inverse când elevii pot reface, asemenea unui puzzle, ordinea secvențelor unui text narativ, pot realiza caracterizarea în paralel a două personaje folosind fie harta personajelor, fie diagrama Venn-Euler, pot povesti oral textul citit, pot interpreta cu propriile cuvinte mesajul textului liric, pot sintetiza în două-trei enunțuri semnificația textului nonliterar analizat.

Leșirea din lumea textului se poate realiza prin dramatizări, jocuri de rol; prezentarea mesajului textului prin alte modalități de exprimare (desen, modelare etc.); abordarea temei

respective prin alte tipuri de texte, create de elevi sau stabilite prin analogie cu textul citit; găsirea unui alt deznodământ etc. [apud, p.70].

Astfel, analizând literatura de specialitate la acest subiect, putem afirma că în clasele I-IV textul literar permite familiarizarea elevilor cu frumusețea și expresivitatea limbii, prin intermediul căreia sunt introduse primele noțiuni de limbă. Aceste toate au un pronunțat caracter educativ și permit elevilor să descopere literatura ca domeniu specific de cunoaștere.

Studierea textului literar în clasele primare se realizează într-o manieră complexă, care prevede nu doar comprehensiunea, receptarea, analiza, interpretarea și aprecierea celor citite, dar și transferul achizițiilor literar-artistice și lingvistic-comunicative în situații noi, desprinse din viața de zi cu zi și poate fi abordat în mod independent de la caz la caz.

BIBLIOGRAFIE

1. BARALIUC, N. Formarea competenței de receptare a textelor literare de către copiii de vârstă preșcolară mare: Teză. Chișinău, 2010. 170 p.
2. JAUSS, H. R. Pentru o teorie a receptării. București: Univers, 1983. 266 p.
3. MARIN, M. Didactica lecturii. Chișinău: Cartier, 2013. 312 p.
4. NAVAL, N. Modalități de comprehensiune a textului literar în clasele primare. În Materialele Conferinței Republicane a Cadrelor Didactice, 10-11 martie 2018. pp. 216-220.
5. NOREL, M. Metodica predării limbii și literaturii române în învățământul primar. Brașov: Art, 2010. 111 p.
6. PAMFIL, A. Limba și literatura română în școala primară. Perspective complementare. Pitești: Paralela 45, 2009. 278 p.
7. PARFENE, C. Metodica studierii limbii și literaturii române în școală. Iași: Polirom, 1999. 314 p.
8. ȘCHIOPU, C. Metodica predării literaturii române. Chișinău: Combinatul Poligrafic, 2009. 329 p.
9. ȘERDEAN, I. Didactica Limbii și literaturii române în învățământul primar. București: Corint, 2006. 245 p.

CZU: 37.016:821.135.1+811.135.1

O VIZIUNE NOUĂ DESPRE VALORIFICAREA COMPETENȚEI DE COMUNICARE LA ORELE DE LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ ÎN INSTITUȚIILE CU PREDARE ÎN LIMBILE MINORITĂȚILOR NAȚIONALE

*Eugenia ZAPOROJAN, profesor de LLR, grad didactic I
Liceul Teoretic „Alec Russo”, Municipiul Chișinău, RM*

Summary. *This article addresses issues related to the formation of communication skills in Romanian language and literature classes through active and interactive methods in institutions teaching in the language of national minorities.*

Keywords: *skills, romanian language and literature, national minorities, teaching.*

Formarea competenței de comunicare la orele de limba și literatura română prin intermediul metodelor active și interactive este o obligațiune a tuturor cadrelor didactice care activează în instituțiile cu predare în limbile minorităților naționale.

Ființa umană vine pe acest pământ cu menirea de a comunica. Limba este o parte integrantă a fiecărei neam și anume din aceste considerente este foarte important să cunoaștem limba de stat, mai ales dacă am hotărât să trăim pe acest meleag. Cu cât mai multe limbi cunoaște omul, cu atât mai înalt este nivelul lui de educație. Însușirea limbii române este necesară pentru a se realiza coeziunea societății și pentru a contribui la crearea unor valori comune. Cunoașterea limbii oficiale oferă mari posibilități elevilor din școlile cu instruire în limbile minorităților naționale pentru a cunoaște tradițiile și obiceiurile poporului nostru, pentru a se integra în câmpul muncii, pentru a aduce folos statului în care s-au născut.

În ultimul deceniu, limba română și-a schimbat statutul în raport cu celelalte limbi ale țărilor din componența Uniunii Europene, valorificând astfel și concluziile studiilor lingvistului suedez Alf Lombard, privind româna și limbile europene. Cercetătorul a constatat că limba noastră este una dintre marile limbi europene, atât din punctul de vedere al numărului de vorbitori, cât și datorită importanței sale în planul comunicării culturale, vorbitorii acesteia fiind împrăștiați pe mai multe continente, dar având majoritatea în România și Moldova. Învățarea este o lege a vieții ce reprezintă o modificare a comportamentului apărută ca urmare a propriei experiențe. Socrate se ghida după postulatul „știi că nu știi nimic” și susținea că omul poate învăța și descoperi adevărul prin intermediul întrebărilor euristice, iar Platon spunea că învățătura este „o artă a răsucirii” ființei umane către „strălucirea focului”. El afirma că învățătura trebuie să tonificeze, să întărească sufletul, caracterul și nimeni nu trebuie să învețe nimic cu de-a sila, pentru că nici o învățătură silnică nu rămâne în suflet.

Conform curriculumului național din 2018 (pentru ciclul primar) și cel din 2019 (pentru ciclurile gimnazial și liceal), dacă urmărim evoluția educațională a elevului care vine din ciclul primar cu anumite competențe formate, ne dăm seama că studiul gimnazial al limbii și literaturii române îi va dezvolta competențele de comunicare și lectorale, iar gradul de dezvoltare a acestora va varia de la un an la altul. Elevul își va completa vocabularul activ cu până la 450 de

cuvinte pe an, va citi și va comenta/interpreta numeroase texte literare și nonliterare. Totodată, achizițiile de vocabular și de lecturi nu se vor limita la orele de limbă și literatură română căci și istoria, și matematica, și științele contribuie la dezvoltarea acestor achiziții, nici nu se încheie la orele de studiu instituționalizat. În acest cadru, cunoașterea și utilizarea unor tehnici de muncă intelectuală, aplicate la orice oră, creează premise pentru formarea și dezvoltarea competenței de **a învăța și a ști să înveți**.

Examenând transformările multiple și uneori bruște care se produc în sfera a două planuri în organismul elevului pe planul dezvoltării bio-psiho-sociale și planul activității instructiv-educative, am constatat schimbări evidente la nivelul vieții psihice; creșterii activității senzoriale; dezvoltării senzațiilor auditive și a atenției voluntare; creșterii capacității de memorare; îmbogățirii și varietății limbajului; dezvoltării tot mai sensibile a imaginației; complicării și diversificării vieții afective. Procesul de instruire necesită de atenția elevilor și capacitatea de a se concentra asupra valorilor abordate în cadrul orelor de studiu. Conținutul instruirii se definește nu doar în termeni de cunoștințe, ci și în ceea ce privește principiile, atitudinile, deprinderile, sistemul de valori, formele sub care apare conținutul și mediul informațional. Competențele – cheie au un caracter mult mai integrat, general, transversal, decât ariile curriculare. Totodată, ele sunt orientate într-un mod foarte clar, prin definiție, spre dezvoltarea educației permanente. Instruirea presupune accentuarea laturii metodologice de dobândire a unor cunoștințe diverse, cu un pronunțat caracter esențial și pragmatic, față de primirea unor cunoștințe ca atare, de o întindere, varietate și calitate discutabile (așa cum sunt consemnate în multe dintre programele școlare actuale), transmise de la o generație la alta, îndeosebi pe baza unui vector de tradiționalitate. Profesorii vin în clasă (tradițională sau virtuală) cu o mulțime de strategii de învățare care trezesc interesul ascultătorului și îl mobilizează pentru implicare într-un proces nou de acumulare a cunoștințelor. Cadrele didactice, la rândul lor, la fel studiază platforme și aplicații noi de predare pentru a facilita și a diversifica procesul de predare – învățare – evaluare. Conform concepției curriculare a formării unui vorbitor activ al limbii române în persoana elevului alolingv, manualul este menit să implice o serie întreagă de manifestări ale copilului în acest plan. Astăzi profesorii sunt liberi să utilizeze manuale digitale, manuale 3D, platforme de predare sincronă și asincronă, de aceea numai atunci când elevul va avea în față o sursă de învățat adecvată și interesantă, va avea un rezultat egal al cunoașterii și al artei *de a face, de a fi și de a deveni*. Din aceste considerente este foarte important să cultivăm în mintea elevului multă gândire, dar nu multă învățatură, după cum susținea Democritus. Menționând aspectele epistemologice ale conceptului de comunicare, am constatat că: prin competență de comunicare nu se înțelege volumul de cunoștințe despre limbaj deținute de un vorbitor, ci valoarea lor funcțională, generatoarea unei activități de interrelaționare.

Piaget a demonstrat că învățăm să dăm sens lumii înconjurătoare, folosind conceptele pe care le avem deja. În acest proces de atribuire de sens, renunțăm la vechile idei și astfel ne îmbogățim capacitatea de asimilare a lucrurilor noi din lumea din jur. Teoria lui Piaget pleacă de la ideea că dezvoltarea și instruirea copilului implică întărirea structurilor cognitive ale copilului, cu alte cuvinte, a schemelor mentale, „hărților” sau a rețelei de concepte de înțelegere și de reacție la experiențele fizice din propriul mediu. Meditând asupra experiențelor de viață, ajungem la concluzia că capacitatea noastră de înțelegere depinde de lumea în care trăim. Fiecare dintre noi generează propriile „reguli” și „metode mentale” pe care le folosim pentru a da sens

experiențelor la care suntem supuși. Prin urmare, învățarea implică adaptarea modelelor noastre mentale la noile experiențe.

Enumerând metodele interactive de dezvoltare a competenței de comunicare în cadrul orelor de limba și literatura română în școlile cu instruire în limbile minorităților naționale, am ajuns la concluzia că cele mai efective sunt :

- metodele de comunicare oral-vizuală : *instruirea prin filme, televiziune, tehnici video.*
Propun câteva link-uri de activități proprii din cadrul participării la proiectul „Autori de lecții online” care s-a desfășurat în primăvara anului 2020 sub conducerea și din inițiativa Primăriei Municipale Chișinău, AISE și MECC: <https://www.youtube.com/watch?v=qp30chVxko0>; <https://www.youtube.com/watch?v=eGZRQ-c-HCQ>; <https://www.youtube.com/watch?v=oqaAdrjOYiA&t=169s>; <https://www.youtube.com/watch?v=b7suBnmdX6o&t=11s>; <https://www.youtube.com/watch?v=hnC-LfCX2Kg&t=27s>; <https://www.youtube.com/watch?v=B--NIZ8ak8E&t=34s>; <https://www.youtube.com/watch?v=pyu7UaURr7E&t=27s>
- metodele de comunicare interioară (bazată pe limbajul intern) - *reflecția personală și experimentul mintal*, dar și
- metodele de comunicare interpersonală : *învățarea prin cooperare, munca în grup.*

Cele patru coloane de susținere ale educației în sec. al XXI-lea ar trebui să fie: ***A învața să cunoști; A învața să faci; A învața să fii; A învața să conviețuiești.***

În concluzie, aș vrea să-mi exprim părerea: de ce e nevoie să folosim instruirea interactivă în învățământ? Deoarece atunci când utilizăm în cadrul orelor diferite surse de lucru, fie tradiționale sau online, elevii: asimilează la un nivel mai profund; rețin ideile mai mult timp; sunt motivați și le place școala; pot corela ceea ce au învățat cu viața reală. În același timp nivelul sporit al educației dezvoltă la elevi relații de calitate cu ceilalți și își întăresc abilitățile sociale și deprind abilități de cooperare care-și dovedesc utilitatea în societate;

Învățarea interactivă contribuie la integrarea tinerei generații de azi în societatea de mâine.

BIBLIOGRAFIE

1. BADEA, D. Competențe și cunoștințe – fața și reversul abordării lor, în Revista de Pedagogie nr. 58 (3), București: 2010.
2. BADEA, D. Didactica la școala competențelor – dominante și exemplificări ale scenariului didactic, în Revista de Pedagogie, anul LIX, nr. 4, București: 2011.
3. BÎRZEA, C. Definirea și clasificarea competențelor, în Revista de Pedagogie nr. 58 (3), București: 2010.
4. CIOLAN, L. Învățarea integrată – fundamente pentru un curriculum transdisciplinar. Iași: Editura Polirom, 2008.
5. DULAMĂ, Maria – Eliza. Despre competențe: Teorie și practică, Cluj – Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2011.
6. FRUMOS, F. Didactica: Fundamente și dezvoltări cognitive, Iași: Editura Polirom, 2008.
7. MANOLESCU, M. Pedagogia competențelor – o viziune integratoare asupra educației, în Revista de Pedagogie 58 (3), București: 2010.

CZU: 376.4

IMPACTUL EDUCAȚIEI EXTRACURRICULARE ASUPRA PERSONALITĂȚII ELEVILOR CU DIZABILITĂȚI MINTALE

*Cornelia MOCANU, doctorandă,
Universitatea Pedagogică de Stat „I. Creangă” din Chișinău, RM*

Summary: *This article addresses issues related to the impact of extracurricular education on the personality of pupils with mental disabilities. It is elucidated the therapeutic role of extracurricular activities that facilitate easier socialization of children with mental disabilities.*

Keywords: *education, extracurricular, personality, pupils, mental disabilities.*

Sintagma deficiență mintală, este folosită de majoritatea specialiștilor din Romania, alternativ cu handicap mintal (introdus și în legislația de după 1990 în țara noastră, utilizat de mai ales de Gh. Radu), deși acesta din urmă are și alte conotații și sinonim cu deficiența intelectuală/de intelect concepte utilizate de alți autori (E. Verzea). Pe plan internațional concepte similare sunt întârzierea mintală/retardul mintal (America de Nord) [3, p. 76-77]:

- Tulburarea de dezvoltare;
- Dificultăți/dizabilități severe de învățare;
- Dizabilitatea intelectuală - termenul cel mai nou, care tinde să-i înlocuiască pe ceilalți.

Alți termeni echivalenți, care sunt învechiți, tot mai puțin utilizați:

- Debilitatea mintală (fr.);
- Oligofrenia (rus., medicalizat);
- Idioția (d.m.sever);
- Cretinismul (d.m.profund) etc.

Definiția nord-americană a întârzierii mintale (1992), este una dintre cele mai recente și mai acceptate la ora actuală: Întârzierea mintală se referă la limitări substanțiale ale nivelului de funcționare actuală. Se caracterizează prin funcționare intelectuală semnificativ sub medie, care se manifestă concomitent cu limitări asociate în două sau mai multe dintre următoarele arii de abilități adaptative:

- Comunicare;
- Autoservire;
- Viața acasă (în gospodărie);
- Abilități sociale;
- Viața în comunitate;
- Autodirecționarea (independentă, autonomia);
- Sănătatea și securitatea personală;
- Capacitatea de învățare teoretică;
- Timpul liber;

- Munca. [3, p 201-205]

Întârzierea mintala se manifesta înainte de vârsta de 18 ani.

Aplicarea acestei definiții are la baza 4 premise esențiale:

Evaluarea valida ia in considerare diversitatea lingvistica si culturala, ca si diferențele de comunicare si factorii legați de comportament.

Limitările din sfera adaptativă apar în contextul unui mediu comunitar tipic, pentru vârsta individului si a semenilor si se raportează la nevoia individualizata de sprijin a persoanei.

Limitările adaptative specifice coexista, adeseori, cu calități (forte) in alte abilități adaptative sau capacități personale.

Cu sprijin adecvat, pe o perioada susținută de timp, nivelul de funcționare în viața al persoanei cu întârziere mintala, in general se îmbunătățește.

Aceasta definiție, ca si majoritatea definițiilor din ultimele 2-3 decenii, nu mai asimilează deficiența mintala cu o boala (deși poate fi consecința ei), ci o considera pur si simplu un mod diferit de organizare si funcționare mintala [4 , p.76-77].

Boala mintală este diferită de dizabilitatea mintală, dar, din păcate, s-a făcut multa vreme - și încă se mai face - confuzie între ele. Spre deosebire de persoana cu deficiența mintala, o persoana bolnava mintal poate avea o inteligență obișnuită sau chiar peste medie, dar, din diferite motive, conduita ei devine bizara, cu toate ca ea știe cum sa se comporte normal.

Definiția americana din 1992 este congruenta cu mișcarea crescândă a drepturilor de participare si incluziune sociala (învățământului integrat si/sau incluziv - si pentru elevii cu d.m.).

Evidențiem mai multe recomandări generale în predare-învățare:

- Evidențierea concretului si a semnificației conținutului din ceea ce se învață - cu deosebire in fazele inițiale ale instruirii.
- Asigurarea achiziționării materialului nou prin repetare cat mai variata.
- Asigurarea, pentru cel care învață, a unor metode de mediere verbala.
- Educarea atenției, se realizează inițial prin evidențierea dimensiunilor relevante a ceea ce se prezinta si prin reducerea la minimum a factorilor perturbatori. Pe masura dezvoltarii graduale a capacitații atenției, se pot introduce treptat factori perturbatori, ca mijloc de facilitare a formarii capacitaților complexe ale atenției. [6, p. 36-37]
- Promovarea în clasă a unei atmosfere de succes, pe care sa se bazeze toate sarcinile de învățare.
- Incorporarea în secvențele instructionale a unor stimuli atractivi si a unor intariri pozitive;
- Organizarea, secvențierea și accesibilizarea cat mai riguroasa a instruirii: de la simplu la complex, de la ușor la greu, de la cunoscut la necunoscut, de la concret la abstract. Utilizarea flexibila a unei mari varietăți de metode de prezentare a materialului de învățare, ca si in memorizarea acestuia.

La copiii cu dizabilități mintale. În realizarea copierilor, de pilda, trecerea treptata, graduala, de la copierea unor cuvinte sau propoziții, scrise de mana, la copierea după caractere de tipar si apoi la copierea activa este foarte importanta - pentru a se putea realiza un progres corespunzător. [7, p. 32]

În activitățile de dictare - fie că este vorba de sunete, silabe și apoi treptat cuvinte și

propoziții - cadrul didactic trebuie să aibă permanent în vedere operațiile complexe solicitate de sarcina respectivă:

- Perceperea și conservarea semnalului auditiv;
- Analiza elementelor componente;
- Reactivarea schemelor grafice corespunzătoare semnalului sonor;
- Coordonarea audio-grafică.

Sarcina de dictare implică cunoașterea de către elevul cu d.m. a cuvântului scris, din punct de vedere semantic, atât sonor cât și grafic. În comparație cu sarcina de copiere, la dictare nu mai este posibilă revenirea (în caz de dificultate) la actul perceptiv-vizual. Acest lucru este posibil numai prin reluarea mesajului sonor de către cadrul didactic, lucru care se recomandă, de altminteri, în toate situațiile când se impune.

Integrarea școlară a copiilor cu deficiență mintală

Despre educație s-a vorbit și se vorbește mult și, totuși, nu este suficient. Dacă dorim să intervenim în favoarea copiilor, trebuie să le oferim tuturor o educație de calitate și, în mod deosebit, celor cu cerințe educative speciale: o educație de calitate pentru toți într-o școală pentru toți. [5, p. 76-77]

Psihopedagogia integrării și normalizării, este o ramură a psihopedagogiei speciale, care studiază sistemul de învățământ bazat pe școlile incluzive. Această ramură modernă s-a construit în anii 1960. Impunerea acestei discipline a fost determinată de necesitatea respectării Drepturilor Fundamentale ale Omului, dreptului fundamental la educație egală pentru toți copiii, ținând seamă de cerințele lor specifice.

În ultima perioadă, sistemul educativ a suferit anumite schimbări fundamentale prin apariția conceptelor de educație integrată și școală incluzivă datorită elevilor cu cerințe speciale educative.

Copii cu deficiență mintală se împart pe diferite grade de deficiență, de aceea curriculum școlar trebuie să fie cât mai flexibil pentru a putea permite fiecărui copil să avanseze în ritmul său propriu și să fie tratat în funcție de capacitățile sale de învățare. Flexibilitatea curriculum-ului se referă la adaptarea conținuturilor, metodelor, mijloacelor și tehnicilor de lucru în cadrul activităților instructiv-educative.

Profesorul de sprijin este o persoană specializată în activitățile educative și recuperatorii adresate copiilor cu deficiență mintală. Acesta poate fi angajatul unei școli speciale, al unui centru de recuperare sau al unei școli incluzive. Pe lângă activitățile specifice, profesorul de sprijin poate participa la activitățile didactice din clasă pentru a se ocupa în special de copilul/copiii cu această formă de deficiență.

B. Nirje (1976) spune că, „integrarea înseamnă să îți se permită să fii capabil să fii tu însuși printre ceilalți”. Integrarea se referă la „relația care se instaurează între individ și societate”.

Astfel toți elevii au dreptul la educație și trebuie să vedem potențialul fiecărui elev, concentrându-ne asupra metodelor de ajutorare a copiilor, astfel încât aceștia să se simtă egal creându-i condiții necesare.

Prin includerea elevilor cu handicap în școlile obișnuite, se ajunge mai ușor la înțelegerea lor de către normali, la acceptarea și protejarea lor, chiar în grupurile sociale obișnuite. [8]

Copiii normali nu sunt întotdeauna draguți cu cei care sunt diferiți de ei. Unii sunt mai

răutăcioși și atunci când sunt în preajma copiilor cu deficiență mintală, îi pot imita, pot râde de ei, se pot juca lângă ei fără să-i includă. Pentru a-i putea înțelege mai bine, se pot organiza jocuri cu ajutorul cărora pot înțelege pe rând diverse handicapuri.

Modelul itinerant este un sistem în care copilul este integrat într-o clasă pentru copii normali, fiind instruit de către profesorul clasei normale de elevi și este sprijinit de un profesor itinerant (specializat în munca cu copiii cu handicap). Copiii integrați vor beneficia de o programă adaptată nevoilor educaționale, programe de intervenție personalizate.

Este foarte importantă colaborarea cu familia elevului cu deficiență mintală.

În ceea ce privesc activitățile didactice destinate elevilor cu această formă de deficiență se pot folosi metode precum povestirea, expunerea, explicația, descrierea, folosindu-se un limbaj adecvat, prezentarea trebuie să fie clară, concisă, ideile să fie sistematizate, să se recurgă la procedee și materiale intuitive, elevii trebuie să fie antrenați prin întrebări de control pentru a verifica nivelul înțelegerii și pentru a interveni cu noi explicații. Spre exemplu în cazul copiilor cu deficiență mintală utilizarea povestirii ca metodă didactică trebuie să fie însoțită de suport ilustrativ, sugestiv sau imaginii, deoarece atenția poate fi captată mai ușor.

Metoda demonstrației îi ajută pe elevii cu deficiență mintală să înțeleagă elementele de bază a unui fenomen sau proces. O bună metodă care poate fi folosită cu o maximă eficiență este învățarea prin cooperare. Astfel elevii se pot ajuta reciproc, încurajându-se și împărțându-și ideile, se învață unii pe alții, realizează că au nevoie unii de alții pentru a duce o sarcină a grupului la bun sfârșit.

Din experiența personală putem afirma că profesorul poate folosi în procesul de predare-învățare, evaluare diverse strategii și intervenții utile cum ar fi, folosirea frecventă a sistemului de recompense, laude, încurajări, astfel încât să fie încurajat și cel mai mic progres al elevului cu deficiență mintală. Elevii trebuie sprijiniți, încurajați printr-un ton calm, o stare binevoitoare a profesorului, o atitudine deschisă.

Ca în orice domeniu există avantaje și dezavantaje, astfel cadrele didactice pot întâmpina probleme în comunicarea cu acești elevi, în captarea atenției, progresul lent al copiilor, aceștia putând deranja ora având probleme de disciplină. Cadrele didactice pot întâmpina dificultăți în găsirea metodelor pentru a convinge copilul cu deficiență mintală să îndeplinească sarcinile lecției, depunând un efort sporit. Activitatea copiilor cu deficiență mintală trebuie permanent urmărită astfel timpul devine un dușman în activitățile copilului cu deficiență mintală.

Cu certitudine elevii deficienți mintali au nevoie de ajutor în vederea adaptării, integrării și devenirii lor ca și ceilalți elevi cu succese și insuccese, cu realizări și ratări dar și cu rezultate încurajatoare.

Rolul terapeutic al activităților extracurriculare constă în faptul că prin ele se poate realiza mai ușor socializarea copiilor cu CES. În funcție de specificul lor, aceste activități dezvoltă la elevi priceperi, deprinderi și abilități cognitive și comportamentale, mult mai solide, pentru că, desfășurându-se în afara cadrului tradițional al sălii de clasă, ele permit contactul direct cu realitatea socială.

BIBLIOGRAFIE

1. GHERGUȚ, A. Sinteze de psihopedagogie specială. Iași: Editura Polirom, 2005.
2. POPOVICI, D. V. Elemente de psihopedagogia integrării. București: Editura PRO HUMANITAS, 1999.
3. Mental Retardation, Definition, Classification and Systems of Supports, 9th Edition, American Association On Mental Retardation, 1992.
4. PĂUNESCU, C. Deficiența mintală și procesul învățării. București, 1976.
5. RADU, GH. Psihopedagogia școlărilor cu handicap. București: Editura Pro Humanitas, 2000.
6. ROBU, V. Competențe sociale și personalitate. Iași: „Petre Andrei” LUMEN, 2011.
7. WEINERT, F.E.; PLANCK, M. Definition and Selection of Competencies. Concepts of Competence. Munich, Germany: Max Planck Institute for Psychological Research.
8. VERZA, E. Psihopedagogie specială, București, 1998.
9. WINE, J.D.; SMYE, M.D. Social Competence. New York: Guilford Press, 1987.

CZU: 372:821.161.1

СПОСОБЫ И ПРИЁМЫ ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ

Боброва Юлиана Владимировна,
лектор Государственного педагогического университета им.
Иона Крянгэ (г.Кишинёв, Молдова)

Summary. This article examines the concept of “reading literacy” as one of the most important components in assessing the functional literacy of a student. The skills and abilities that the student masters in the process of working with the text are listed. There are presented effective methods and techniques that contribute to increasing the level of reading literacy in order to educate and train a comprehensively developed literate person, capable of independent and real life situations upon completion of training.

Key words: reading, text, reading literacy, method, technique, competent person.

Сейчас в сфере образования функциональная грамотность школьника становится одной из главных тем для обсуждения. Почему же она становится такой важной и что включает в себя понятие функциональная грамотность?

Само понятие было впервые употреблено на Всемирном конгрессе министров просвещения в Тегеране в 1965 году, и тогда под функциональной грамотностью подразумевалась «совокупность умений читать и писать для использования в повседневной жизни и решения житейских проблем». Однако уже в 1978 ЮНЕСКО перерабатывает это понятие, дополняя его: «функционально грамотным считается только тот, кто может принимать участие во всех видах деятельности, в которых грамотность необходима для эффективного функционирования его группы и которые дают ему также возможность продолжать пользоваться чтением, письмом и счётом для своего собственного развития и для дальнейшего развития социального окружения» [6].

Во всем мире есть огромное количество способов, для того, чтобы измерить качество школьного образования. Главная задача исследования – выявить, как школьники в завершении определённого этапа обучения овладели теми инструментами, которые позволят им учиться и жить дальше. В частности, самый главный инструмент – это качество чтения, потому как все предметы в школе сегодня преподаются в устной форме, и все задания представлены в устном и письменном виде. Таким образом, оценка читательской грамотности является одной из важнейших составляющих оценки функциональной грамотности школьника.

По определению PISA, *читательская грамотность* – это способность человека понимать и использовать письменные тексты, размышлять о них и заниматься чтением для того, чтобы достигать своих целей, расширять свои знания и возможности,

участвовать в социальной жизни [4, с.60]. Иными словами, чтение сегодня – главное умение человека в жизни, без которого он не может постичь окружающий мир, не может всесторонне гармонично развиваться.

Если мы посмотрим результаты исследований той же организации PISA, то мы увидим, что с читательской грамотностью у ребят начальной школы всё хорошо, но в средней школе начинаются небольшие провалы, к примеру, средний результат молдавских 15-летних учащихся по читательской грамотности в 2018 году составил всего 424 балла. Статистически это ниже среднего результата и, таким образом наши ученики занимают 51 место в списке из 70 стран, участвовавших в данном исследовании.

Согласно результатам данного исследования можно заключить, что несмотря на то, что в стране происходит огромное количество различных реформ в системе образования, самого образования они практически не касаются. Сама суть учебного процесса меняется медленно: на коммуникативно-деятельностный подход, на формирование системы компетенций, на умение учиться, самостоятельно добывать знания и т.п. мы до конца не перешли.

Помимо прочего, за многие годы само понятие «читательская грамотность» приобрело более широкий смысл. Сегодня это уже не техника чтения как таковая, а прежде всего способность к пониманию разных видов текста и рефлексии на основе прочитанного. Все эти сложности требуют особого подхода в педагогике, переход на новые образовательные стандарты и более серьезные изменения внутри самой структуры системы образования. И конечно просто внедрение стандартов, принятие документа ситуацию не меняют, нужно намного больше – ученики и учителя должны быть готовы к переходу на эти образовательные стандарты, по всем ним уметь работать.

Для целенаправленной педагогической работы по развитию определённой компетенции, необходимо ясно понимать сложную систему действий, обеспечивающих возможность достигать желаемого результата [1, с. 39].

Под читательской компетентностью, рассматриваемой в рамках формирования и развития грамотного читателя, понимается система знаний, умений и навыков, позволяющих человеку выбирать, воспринимать, анализировать информацию, представленную ему в письменной или устной форме, успешно применять её не только в личных, но и в общественных целях [4, с.62]. При этом основными параметрами оценки читательской грамотности являются текст, ситуация и вопрос, так как только в совокупности они могут развивать умения не пересказа прочитанного, а поиска и интерпретации информации.

В результате анализа уровней читательской грамотности были сгруппированы основные умения, которыми должен овладеть учащийся:

- *общая ориентация в содержании текста и понимание его целостного смысла;*
- *поиск и восстановление информации;*
- *интерпретация текста и обоснование выводов;*
- *рефлексия на содержание текста или на форму текста и его оценка [6].*

Изучив уровни читательской грамотности можно заключить следующее – для того чтобы человек мог в полной мере участвовать в жизни общества, ему необходимо уметь

находить в текстах различную информацию, понимать и анализировать её, уметь интерпретировать и оценивать прочитанное.

Следовательно, школа должна формировать навыки самостоятельного познания учениками окружающего мира, создать такие условия, в которых учащийся сам будет открывать, приобретать и конструировать знания. Готовность учителя к многоаспектной деятельности – следующее условие формирования читательской компетентности школьников.

Среди множества способов, какие можно использовать на уроках русского языка и литературы для формирования читательского интереса, лучше всего подходят активные методы обучения, а также нетрадиционные уроки, на которых можно комбинировать всяческие методы, приемы, сочетать различные формы организации работы и включать в урок отдельные развивающие элементы, которые активизируют процесс обучения. Выделим некоторые технологии работы с текстом, нацеленные на запоминание информации вне зависимости от ее смысла.

Золотое правило хорошего запоминания – интеллектуальная работа с материалом. Методы активного запоминания включают в себя такую интеллектуальную работу с текстом, как поиск опорных (ключевых слов) [5, с.28].

Сначала рассмотрим традиционную систему линейной записи, в которой мы записываем не всё подряд, а только главные слова. После прочтения произведения, учитель предлагает работу над абзацем, в котором в качестве ключевых слов выбираются наиболее характерные, яркие, запоминаемые, «говорящие» слова. Этапы работы с ключевыми словами могут быть следующие:

- Из списка выделенных слов ищем одно, которое можно использовать в качестве заголовка абзаца (главы, всего произведения).
- К каждому ключевому слову ставим вопрос, который свяжет его с соответствующим фрагментом текста. Обдумываем и пытаемся аргументировать эту взаимосвязь.
- Соединяем два ключевых слова с помощью вопроса. Таким образом образуется цепочка. Пересказываем текст, опираясь на эту цепочку.

Практика преподавания общеобразовательных предметов в школе показывает, что работа с учебной литературой (понимание, воспроизведение прочитанного, выделение главного и второстепенного) вызывает затруднение у большинства школьников. Учащиеся слабо владеют навыками создания связных высказываний, поэтому осмысление и критическую переработку полученных знаний нам поможет осуществить техника построения «Денотатного графа».

Денотатный граф (от латинского *denoto* – «обозначаю» и греческого «пишу») – способ вычленения из текста существенных признаков ключевого понятия. Рассмотрим принцип построения графа более подробно.

1. Необходимо выделить ключевое слово или словосочетание. Целевая установка может быть задана учителем. Например, если вы задались целью изучить теорию литературы, стоит освоить группы жанров, для этого на уроке русского языка и литературы выписываем отдельный жанр в виде графа и дробим ключевое понятие по мере построения графа на отдельные буквы по вертикали.

2. Чередуем буквы выписанного слова с глаголом. Глагол выражает динамику мысли, движение от понятия к его существенному признаку. Их рекомендуется подбирать точно, чтоб ключевое понятие можно было грамотно связать с его существенным признаком. Пример глаголов, подходящих для сочетания с существенными признаками главного слова: направлять, предполагать, приводить, давать, достигать, осуществлять, основываться, опираться, базироваться, являться и т.д.
3. Заполняем граф существенными признаками понятия, характеристиками, причём, как положительными, так и отрицательными, соотносим их с каждой буквой ключевого слова.

Рассмотрим примерную схему денотатного графа.

Р – **является** художественным произведением большого объёма

О – **объединяет** множество действующих лиц

М – **описывает** широкий круг событий и жизненные явления, показанные в развитии

А – **насыщен** внешними или внутренними конфликтами

Н – **бывает** приключенческий, научно-фантастический, бытовой, бульварный, автобиографический, детективный, исторический и т.д.

Этот прием часто применяют при систематизации информации после знакомства с темой урока, но основная задача этой формы – не только систематизация материала, но и установление причинно-следственных связей между основным понятием и его существенными признаками.

Большой потенциал этот прием имеет на стадии рефлексии: он помогает закрепить выведенные правила и осознать суть приёма свёртывания текста информации, что входит в список основных умений, которыми должен овладеть учащийся для повышения уровня читательской грамотности.

Все больше учителей-практиков сегодня обращаются к таким педагогическим технологиям работы с текстом, как: «Техника запоминания Mind mapping» или «Ментальные карты», «Технология «Фрирайтинг», «Кьюбинг» (посмотрите на проблему с разных сторон), «До и после» (техника создания качественных текстов) и мн. др.

Определённо современному учителю стоит совершенствовать свои профессиональные навыки работы с текстом, чтоб постоянно поддерживать внимание обучающихся, повышать познавательный интерес, формировать весь спектр универсальных учебных действий учащихся. Только при этом условии мы сможем достичь у них высокого уровня читательской грамотности и в целом, воспитать думающего человека, компетентную личность, способную к дальнейшей социализации по окончании школы, к реальным жизненным ситуациям, к участию в труде и жизни общества.

ЛИТЕРАТУРА

1. ГАЛЬПЕРИН И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. Изд. 4-е, стереотипное. М: Ком Книга, 2006. 144 с. М.: АСТ, 2005. ISBN 5-484-00618-X

2. ВАСИЛЬЕВА В.В., ЕЖОВА Е.В. Курс-практикум «Работа с текстом» // Педагогика: традиции и инновации: материалы IV междунар. науч. конф. (г. Челябинск, декабрь 2013 г.). Челябинск: Два комсомольца, 2013. с. 200-204. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/98/4531/>
3. ОСИПОВА И.А. Роль ключевых слов в раскрытии темы художественного текста // В мире науки и искусства: вопросы филологии, искусствоведения и культурологии: сб. ст. по матер. XI междунар. науч.-практ. конф. Ч. I. Новосибирск: СибАК, 2012. ISBN 978-5-6040552-2-9
4. ПАЛЖАНОВА М.Ш. Развитие функциональной грамотности школьников на уроках русского языка и литературы / Текст: непосредственный // Теория и практика образования в современном мире: материалы IX Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, июль 2016 г.). Санкт-Петербург: Свое издательство, 2016. с. 60-65. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/192/10869/>
5. ХРАМОВА О.В. Методы и приёмы работы с ключевыми словами текста на уроках русского языка и литературы. Сборник методических рекомендаций. Биробиджан: ОГАОУ ДПО «ИПКПР», 2017. 48 с.
6. Научная библиотека диссертаций и авторефератов <http://www.dissercat.com> [дата обращения: 25.08.20]
7. <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-chitatelskoy-kultury-na-urokah-estestvennonauchnogo-tsikla>

CZU: 821.135.1:37.26

DEZVOLTAREA COMPETENȚEI LECTORALE ȘI RECEPTAREA TEXTELOR LITERARE, PRIN INTERMEDIUL PROIECTULUI EDUCAȚIONAL „LECTURA O METAFORĂ REVELATORIE”

*Veronica DARII, profesor de limba și literatura română, GDD,
Liceul Teoretic „Grigore Vieru” or. Briceni, RM*

Summary. Reading is that Pheonix bird that revives in each of us, when we have a need, to develop, to talk to ourselves, to meditate on what others have experienced. Activating as a teacher of Romanian Language and Literature at "Grigore Vieru" Theoretical Lyceum from Briceni, I always had the intention to do something special for my students, to make them love reading, books, to get to know each other better and then I thought why the lecture of some recommended books wouldn't be just that connection, that literary web that would unite us all. In such a way the educational project "Reading a revealing metaphor" was born. Within the educational project I aim to develop the reading skills which will help pupils learn to analyze a literary text, to formulate questions based on a text and to perceive all stages of the actions in the text through their answers. Various strategies such as Group work, Role Play, Role Reading of dialogues help me create Problem Situation, Author's Chair, Literary Process Judgment of a character, etc. based on the text in order to show creativity demonstrating a spirit of observation and creative attitude.

Keywords: reading, skills, reception, literary text.

Lectura este acea pasăre Pheonix care reînvie în fiecare din noi, atunci când avem o necesitate, de a ne dezvolta, de a sta de vorbă cu sine, de a medita asupra celor trăite de alții. Anne Lamott afirmă că: „Ce miraculos este faptul că din aceste obiecte mici, plate și rigide ni se dezvăluie lumi după lumi, lumi care ne încântă, care ne calmează sau care ne entuziasmează. Cărțile ne ajută să înțelegem cine suntem și cum ar trebui să ne purtăm. Ele ne arată ce înseamnă comunitatea și prietenia. Ele ne spun cum să trăim și cum să murim”.

Unii oameni se alină prin lectură, își alungă toate gândurile care le provoacă durere, pentru alții este motiv de a suna pe cineva, de a discuta o anumită carte sau articol, iar pentru majoritatea acum este la modă să lectureze cărți și să posteze pe facebook pagini citite, care să știți că motivează și motivează bine.

C.S. Lewis spunea că „Citim ca să aflăm că nu suntem singuri.” Da, cred că a avut dreptate Lewis, deoarece receptarea celor citite, dialogul tău cu Eul tău, cu personajul principal te duce într-o lume în care singurătatea nu-ți e prietenă.

Activând în calitate de profesoară de limba și literatura română, ma preocupat fenomenul, general-uman al contemporaneității cu conotație aparent negativă, fapt vizat de C. Șchiopu [12], A. Radu-Șchiopu [11].

Mereu am avut intenția de a face ceva deosebit pentru elevii mei, de ai face să îndrăgească lecturile, cărțile, de a se cunoaște mai bine unul pe altul și atunci m-am gândit de ce n-ar fi lectura unor cărți recomandate chiar de ei acea legătură, acel tort literar care ne-ar uni pe toți. Și așa a luat naștere proiectul educațional „Lectura - o metaforă revelatorie”.

Evident, în lansarea proiectului ne-am axat pe curriculumul la limba și literatura română [3], care prezintă premisele apariției imaginii artistice și deci a reperelor pentru dezvoltarea competențelor lectorale, care constau în aceea că, integralizarea disciplinei școlare Limba și literatura română presupune interacțiunea și corelarea elementelor de construcție a comunicării - unități fonologice, lexicale și gramaticale, precum și echivalența proceselor ce definesc exprimarea orală/vorbirea și a celor ce definesc exprimarea scrisă, implicând funcțiile afectivă, motivațională și atitudinală ale comunicării. Realizarea acestora este posibilă doar pe baza textului literar/nonliterar, care profilează și dezvoltă actualitatea de învățare a limbii române pe coordonatele lingvistică, comunicativă, literar-artistice.

În cadrul proiectului educațional am urmărit să dezvolt competențele lectorale prin intermediul cărora subiecții educației să învețe să analizeze un text literar, să formuleze întrebări în baza unui text și prin răspunsuri să perceapă toate etapele, acțiunile din text. Prin diverse strategii - lucru în grup, joc de rol, lectura pe roluri a dialogurilor, am creat în baza textului situație problemă, scaunul autorului, proces-literar judecata unui personajului și altele, elevii au manifestat creativitate, demonstrând spirit de observație și atitudine creativă.

În acest context menționăm, că competență lectorală în viziunea mai multor autori este abordată dinspre teoria educației literar-artistice, conform căreia specificul metodologiei formării-dezvoltării competenței respective este determinat de specificul cunoașterii artisticeestetice, care impune receptorului/cititorului preponderent activități activ-participative, fără de care însuși actul receptării/lecturii nu poate avea loc. [2, p. 33; 9, p. 63-69; 10, p. 248]

Remarcăm, strategia didactică este modalitatea eficientă prin care profesorul îi ajută elevii să accedă la cunoaștere și dezvoltarea capacităților intelectuale, priceperilor, deprinderilor, aptitudinilor, sentimentelor și emoțiilor. Ea se constituie dintr-un ansamblu complex și circular de metode, tehnici, mijloace de învățământ și forme de organizare a activității, complementare, pe baza cărora profesorii elaborează un plan de lucru cu elevii, în vederea realizării eficiente a învățării. În elaborarea planului de lucru, profesorul trebuie să țină cont de o serie de factori care condiționează buna desfășurare a acțiunilor de predare-învățare-evaluare, variabile ce țin de elev, de curriculum, de organizarea școlară și chiar de profesor însuși. Nu mai puțin important, este și faptul ca profesorul să prevadă implicarea elevilor în realizarea planului de lucru, în calitate de subiecți activi ce contribuie la construirea propriei cunoașteri.

Strategia didactică, în viziune postmodernistă, este rodul unei participări colaborative, desfășurate de profesor împreună cu elevii, aceștia completând procesul educațional cu propriile interese, dorințe de cunoaștere și de activitate intelectuală. Astfel, elevii pot să-și manifeste dorința de a învăța prin cooperare, în echipă, colectiv sau individual, pot să opteze pentru anumite materiale didactice pe care să le folosească, pentru anumite metode, tehnici sau procedee de lucru. Dându-le șansa de a face astfel de opțiuni, profesorul contribuie la creșterea activismului și a dezvoltării creativității propriilor discipoli, iar strategia didactică, izvorâtă din combinarea armonioasă a tuturor factorilor implicați, poate conduce cu succes către atingerea dezideratelor propuse, în primul rând către asigurarea învățării. Și nu orice învățare, ci una

temeinică, care are legătură cu realitatea, cu interesele și nevoile elevilor, este utilă și se realizează prin participarea fiecărui elev în procesul constituirii propriilor înțelegeri. În acest sens, Ioan Cerghit subliniază faptul că “strategiile schițează evantaiul modalităților practice de atingere a țintei prevăzute și au valoarea unor instrumente de lucru.” [4, p. 273] El atribuie conceptului de strategie didactică patru conotații care se întregesc reciproc [idem, p. 274]:

- ✚ mod integrativ de abordare și acțiune;
- ✚ structură procedurală;
- ✚ înlănțuire de decizii;
- ✚ o interacțiune optimă între strategii de predare și strategii de învățare”.

Același autor privește strategiile didactice ca:

- adoptare a unui anumit mod de abordare a învățării (prin problematizare, euristică, algoritmizată, factual – experimentală etc.);
- opțiune pentru un anumit mod de combinare a metodelor, procedeeleor, mijloacelor de învățământ, formelor de organizare a elevilor”;
- mod de programare (selectare, ordonare și ierarhizare) într-o succesiune optimă a fazelor și etapelor (evenimentelor) proprii procesului de desfășurare a lecției date”. [5]

Indicând un sens orientativ al traseului optim de parcurs în atingerea obiectivelor strategiile didactice se caracterizează prin flexibilitate, adaptându-se la situațiile și condițiile apărute spontan. Această restructurare adaptativă depinde în mare măsură de creativitatea și de spontaneitatea cadrului didactic, de capacitatea acestuia de a sesiza rapid punctele slabe și de a remedia în timp util erorile. Toate cele menționate mai sus ajută ca să motivăm elevii pentru a lectura, de aici și dezvoltarea competențelor lectorale și de receptare a textelor literare.

Evident, proiectul educațional la care lucrez împreună cu elevii *Lectura - o metaforă revelatorie*, mă ajută nu doar să dezvolt competențe elevilor dar și să-i ghidez în viață. Deoarece în cadrul proiectului noi selectăm diferite texte, pe diferite teme ca să cuprindem mai multe tematici. La fiecare activitate invit persoane din exterior care s-au ciocnit cu problemele despre care se narează într-un text sau altul. Ce de exemplu am analizat nuvela istorică „Copii în cătușele Siberiei” de Spiridon Vangheli și am invitat o persoană în etate din oraș la care a fost deportată bunica și ne-a relatat cu lux de amănunte cele mai dificile momente prin care a trecut. Elevii de fiecare data sunt foarte curioși pe cine voi invita la următoarea activitate. Invit profesori din domeniu care ar explica mai bine despre noțiunea de deportare a poporului nostru în Siberia, primul fior al iubirii, holocaustul și multe alte teme cu care ne putem ciocni în viață. În cadrul activității date invit elevi din diferite clase care au citit opera ca să vedem și să demonstrăm că fiecare categorie de vârstă are viziuni și uneori diferite, alteori mai profunde, mai sincere dacă să vorbesc de elevii claselor a V-a. După startul acestui proiect am înmânat carnete de membru al acestui proiect educațional, astfel motivându-i să lectureze în continuare ca să fie membri în adevăratul sens al cuvântului (fig. 1).

Pe parcursul activității elevii dotați care sunt pasionați de desen, poezie, schițare, critică literară, formează grupe de lucru și în timpul activității ei crează o poezie, un desen, schițează mosaic, aduc o critică în baza textului analizat și discutat. Până a încheia activitatea fiecare grup prezintă lucrările lor. Astfel ei arată/elucidează un moment din opera care i-au impresionat.

Spre final de activitate, elevii prezintă următorul text spre lectură, astfel învață a prezenta o carte, motivându-și colegii prin intermediul comunicării persuasive să citească anume cartea

prezentată de ei. Eu în calitate de profesor provoc și colegii de breaslă ca să lectureze și ei câte ceva conform categoriei de vârstă și intereselor.



Figura 1. Secvențe din cadrul realizării proiectului educațional ” Lectura - o metaforă revelatorie”.

În final invitații și administrația liceului vin cu o analiză a activității date. Și cel mai important copii îmi zic un MULȚUMESC dna profesoară, ne-a plăcut foarte mult, când va fi următoarea activitate? Aceasta e cea mai mare satisfacție a mea, în ochii lor citesc o bucurie, o feerie care pe mine mă motivează foarte mult și mă face un om, un profesor fericit. Astfel găsesc răspuns la întrebarea care cred că fiecare cadru didactic și-o pune. Ce am făcut eu azi pentru elevii mei?

Prin urmare, alegerea textelor pentru activitatea de lectură în cadrul proiectului lansat, necesită respectarea particularităților etative ale elevilor, cunoașterii preferințelor și intereselor de lectură etc., dar și a conștientizării nevoilor de formare morală, spirituală și caracterială, precum și a selectării cu discernământ de către profesor a strategiilor de formare-evaluare a competenței de lectorale.

BIBLIOGRAFIE

1. BARTHES, R. Plăcerea textului. Chișinău: Cartier, 2006. 226 p.
2. BURDUJAN, R. Conceptul de competență și de dezvoltare a competențelor. În: Revista Pro Didactica, 2007, nr. 5-6, p. 33.
3. Curriculum național. Limba și literatura română. Chișinău, 2019. 176 p.
4. CERGHIT, I. Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri și strategii. București: Editura Aramis, 2002.
5. CERGHIT, I. Metode de învățământ. Iași: Editura Polirom, 2004.
6. CRISTEA, S. Teorii ale învățării. Modele de instruire. București: Editura Didactică și Pedagogică R.A., 2005.
7. IUCU, R. Instruirea școlară. Perspective teoretice și aplicative. Iași: Ed. Polirom, 2002.
8. NEACSU, I. Instruire și învățare. București: Ed. Științifică, 1990.
9. PÂSLARU, VL. Principii și criterii de evaluare a competențelor literare/lectorale ale elevilor. În: Probleme actuale ale teoriei și practicii evaluării în învățământ. Mater. conf. șt. cu part. inter., 15-16 nov. 2007. Chișinău: Univers Pedagogic, 2007, p. 63-69.
10. RADU, A. Niveluri de dezvoltare la elevi a competențelor lectorale, Conferința Internațională Unitate prin diversitate, ediția a V-a, cu tema: ”Standardele europene pentru o educație de calitate”, organizată de către Direcția generală educație, tineret și sport municipiul Chișinău, 2013, p. 248.
11. RADU-ȘCHIOPU A. Dezvoltarea competențelor lectorale ale elevilor la orele de limba și literatura română. Autoreferatul tezei de doctor în pedagogie. Chișinău, 2013. 30 p.
12. ȘCHIOPU, C. Lectura ca demers didactic. În: Rev. Limba Română, 2010, nr. 1-2, p. 141.

CZU: 371.3:004

ASPECTE METODICE ÎN CADRUL PREDĂRII LECȚIILOR ONLINE

*Tatiana CECHINA, grad didactic superior
IPLT „Gheorghe Asachi”, RM*

Abstract. *In search of a new form of teaching, in the new year of study, teachers set out to change their own learning paradigm, to think of a more up-to-date communication plan and to identify new ways to motivate students to “learn to learn.”. We found that the first thing to be done in organizing the distance learning process, it is necessary to reorganize the teaching-learning-assessment, focusing on new paradigms of education, which include not only the acquisition of knowledge, but in the first line the systematization of the contents, the use of adequate tools, like Mentimeter, Kahoot, Wooclap, Google Forms, that offer the student ways to interact with their teachers and colleagues being away from them, maintaining the structure of a lesson in normal conditions.*

Keywords: *transdisciplinarity, online lessons, educational platform.*

„Pe când e omu-n vieții lui
m-aflam într-o pădure-ntunecată,
căci dreapta mea cărarea mi-o pierdui.”

Dante Alighieri, Cântul I, Prolog la divina Comedie

Unica ce am înțeles în aceste luni aflându-mă în izolare că, niciodată nu am să mai fiu profesorul care am fost și nici activitatea pe care am efectuat-o nu va mai fi la fel. Cu toate că tehnologiile moderne ne oferă o largă gamă a realizărilor metodice în cadrul lecțiilor, o bună parte din noi rămân orbi, incapabili să înțeleagă cum ar putea preda o disciplină umanistă fără feedback-ul imediat, fără dialogul istoric care urmează să nască acel „adevăr” milenar. Și problema nu ar fi în faptul că nu suntem capabili să învățăm o platformă s-au un instrument educațional, dar pierzând contactul cu elevul, avem senzația că am pierdut și capacitatea de lucru. De aici cred și lipsa continuității la disciplină, și ce este mai important, legătura dintre elev-profesor și elev-elev care a fost atât de importantă dar ne pusă în valoare la timpul ei.

În căutarea unei noi forme de predare, în noul an de studii, profesori și-au propus să schimbe propria paradigmă de învățare, să gândească într-un plan mai actualizat de comunicare și să identifice noi modalități de a motiva elevii „să învețe a învăța” în condiții noi. [3, p.18] Avem nevoie de alte metode de lucru, transdisciplinaritatea din păcate n-a a mers pe calea ei moderată de integrare ci a trecut ca o avalanșă. Am constatat că primul lucru care trebuie realizat în cadrul organizării procesului de învățare de la distanță, este necesară reorganizarea demersurilor de predare-învățare-evaluare, accent punându-se pe noi paradigme ale educației, care includ nu doar însușirea de cunoștințe, ci în primul rând sistematizarea conținuturilor, utilizarea unor instrumente adecvate, practicarea unor tehnologii bazate pe joc, cercetare și

creativitate, managementul eficient al timpului și al resurselor, alternarea activităților frontale cu cele individuale, valorizarea învățământului personalizat etc. [3, p.18].

Pornind de la Metodologia privind continuarea la distanță a procesului educațional în condiții de carantină, pentru instituțiile de învățământ primar, gimnazial și liceal [2, p.16], vin să menționez câteva condiții privitor la organizarea studiilor online și anume: *pregătirea de lecția online, regulile lecției online și temele pentru acasă în cadrul învățării la distanță.*

În primul rând, accentuăm, că nu poate fi aplicat proiectul clasic al lecției pentru predarea la distanță. Aici este nevoie de alt demers educațional, profesorul trebuie să fixeze acel minim de predare, care cuprinde în sine cele mai principale accente ale disciplinei și să vadă bine finalitatea. În ajutor ne vin proiectele pe unități, unde poate fi urmărit parcursul conținutului predat. Începem cu fixarea subcompetențelor și obiectivelor lecției, apoi fixarea instrumentelor cu care vom petrece lecția: conferință Meet, privirea sincron a unui fragment video, activitatea pe o platformă în comun etc. O atenție deosebită trebuie atrasă timpului acordat lecției: în clasele primare timpul nu trebuie să depășească 10-15 min., gimnaziu 15-20 min., liceu- 25-30 min., în condițiile când nu este respectat ai toate șansele de a pierde atenția elevilor și ne atingerea scopului propus. Apoi urmează proiectarea foarte detaliată a lecției, practic pe minute cu schimbarea deasă a activităților pentru ca elevii tot timpul să fie în atenție și activitate. La etapa această se include și pregătirea materialelor necesare lecției care sunt trimise din timp elevilor, accesate în timpul orei s-au după lecție. O atenție deosebită în procesul de planificare atragem evocării și reflecției, prima parte în condițiile date are drept scop mobilizarea elevilor iar a doua, care trebuie realizată obligatoriu, vine nu atât să vedem gradul de înțelegere a materialului predat dar mai mult confortul pe care l-a avut elevul în timpul acestei ore: dacă a mers totul bine, a înțeles, a putut să opereze cu unele instrumente propuse, a auzit, etc.

Prima condiție a unei lecții online este conexiune rapidă și viteza internetului, orice încărcare grea a surselor, dispariția conexiunii, întinderea cuvintelor, este din start un eșec a acestei lecții. Un alt aspect important este și faptul că profesorul trebuie să fie văzut de toți elevii, numaidecât întrebați discipolii dumneavoastră, dacă ei vă văd și vă aud bine. În procesul conexiunii salutații pe toți, întrebații cum se simt, dacă e totul în ordine, aceasta v-a crea așa numitul „efect al prezenței” elevului la oră. În continuare noi obligatoriu de rând cu obiectivele lecției anunțăm și condițiile de activitate: dacă este necesar de conectat camera sau de închis microfoanele, comunicarea va fi realizată prin chat sau nu, dacă apar întrebări le scriem imediat s-au la sfârșitul lecției, s-au alte momente individuale pentru fiecare oră. De asemenea se anunță timpul activității, în felul acesta elevul știe cât urmează să fie concentrat și e de dorit ca timpul să nu fie depășit. În cadrul lecției folosim orice material disponibil pentru a face procesul de predare cât mai interesant și interactiv dar tot odată vreau să menționez că avalanșa de instrumente folosită la lecție nu e în favoarea ei. Din cauza micșorării timpului, profesorul se concentrează pe predarea nemijlocită a temei, și în ansamblu se recomandă, în cadrul orelor online, de a nu oferi informație complicată dar de a pune accentul pe repetarea s-au predarea unui material accesibil. De aceea încadrarea mai multor instrumente în acest timp limitat, trebuie să fie foarte iscusit, la început pot fi folosite în timpul evocării și reflecției, aici propun așa instrumente deja cunoscute ca: Mentimeter, Kahoot, Wooclap, Google Forms etc. Profesorul prin orice metode trebuie să evite faptul de a fi un „cap vorbitor” din ecran, de aceea tema urmează să fie însoțită cu un Power Point, schemă, fragment video etc. Pentru ai întoarce pe copii în cadrul

lecției la fiecare 3-5 minute trebuie să le acordăm întrebări, să le dăm mici exerciții de lucru, întrebarea poate fi adresată atât grupului cât și unui elev care este rugat să răspundă s-au să scrie răspunsul în chat. Alt aspect este repetarea de câteva ori a informației, de oarece perceperea la elevii în spațiul online este diferit, ca și viteza internetului nemijlocit. Un plus este și înscrierea lecției în felul acesta elevul are posibilitatea de a mai privi încă odată materialul predat.

Tema pentru acasă în cadrul învățării la distanță poate fi atât comună și obligatorie cât și individuală ce presupune activitate suplimentară.

Acum dese ori ne punem întrebarea dacă ceea ce am predat mai este necesar, în situația dată. Cu certitudine unele discipline nu se vor acomoda acestui mod de predare și cred că vor fuziona cu alte discipline s-au pur și simplu vor dispărea. Nu ar fi prima dată în istorie când o disciplină dispăre de oarece schimbările în societate au depășit-o, dar nici încercarea de a păstra modelul vechi ne creează iluzia că totul o să fie cum a fost, ceea ce nu mai este posibil, deoarece mutațiile intervenite în cadrul acestei pandemii sunt de ne corectat. Și dacă aparatul poate fi asamblat în cadrul claselor, sistemul de predare online nu e așa de ușor de asamblat.

Mulți respondenți au menționat, că o metodă eficientă folosită la clasă, dar și în cadrul învățării de la distanță este cea a investigației, care încurajează elevii să găsească singuri soluții la problemele identificate și îi antrenează să gândească liber, critic și constructiv. [3, p.28]. Suntem la etapa schimbării mentalității colective, ce putem noi profesorii oferi lumii și cel mai important, de ce are nevoie această lume acum.

BIBLIOGRAFIE

1. Ordin 351 din 19.03.2020. *Metodologia privind continuarea la distanță a procesului educațional în condiții de carantină*; https://mecc.gov.md/sites/default/files/ordin_mecc_metodologia_invatamant_distanta.pdf?fbclid=IwAR34rYKyQLpQrKbgKvdLXBbMzhxNexex26ixYelUtD5Nu-8WaHNZkRS04M
2. Metodologia privind continuarea la distanță a procesului educațional în condiții de carantină, pentru instituțiile de învățământ primar, gimnazial și liceal. Chișinău 2020. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/ordin_mecc_metodologia_invatamant_distanta.
3. BOTNARIUC, P.; GLAVA, C. et. al. ȘCOALA ONLINE ELEMENTE PENTRU INOVAREA EDUCAȚIEI Raport de cercetare evaluativă. București, Ed. Universității din bucurești, Mai 2020. ISBN ONLINE 978-606-16-1164-5. Disponibil: https://www.psih.uaic.ro/wp-content/uploads/sc_onl_rap_apr_2020.pdf
4. CERBUȘCA, P. Învățământul general în mod online: eficacitate și eficiență. Analiza a politicilor educaționale în condițiile stării de urgență. Chișinău 2020. Disponibil: http://ipp.md/wp-content/uploads/2020/05/Studiu_Invatamantul_Online_202-04-29.pdf

CZU: 37.016:796

SOLUȚII METODICO-PRACTICE DE CREȘTERE A EFICIENȚEI LECȚIEI DE EDUCAȚIE FIZICĂ

Andreea-Lavinia GHENȚA,
Școala Gimnazială NR.2 Piatra Neamț, România

Summary: *Increasing the efficiency of the physical education lesson is the problem that worries the specialists in our field and not only, because in the conditions of decreasing physical exercises at the level of adolescents and young people. The education lesson remains the main „source” of practicing regular and systematically different forms of exercise, and organized movement is cheapest „medicine” in combating the effects of new technologies and irrational nutrition. The information underlying these methodological-practical solutions must be known and deepened by all physical education teachers. New ones should be sought in accordance with the dynamics of the field, with the needs of pupils and material possibilities of the school.*

Keywords: *lesson, physical education, efficiency, solutions.*

Preocuparea specialiștilor domeniului trebuie să fie conceperea, utilizarea și selecționarea de metode și mijloace didactice adecvate, în funcție de resursele umane și materiale, de finalitățile fiecărui profil sau specializări, precum și găsirea de noi forme de organizare, de noi principii, metode de lucru, de transpunerea în plan conceptual a noi modalități de eșalonare a instrumentelor operaționale și găsirea de soluții practico-metodice de creștere a eficienței lecției de educație fizică.

Se pune problema eficientizării lecției prin prisma a mai multor finalități ale procesului instructiv –educativ și anume:

- Întărirea sănătății prin practicarea exercițiilor fizice în aer liber și în sală, în condițiile călirii organismului sub influența factorilor de mediu și formarea unor cunoștințe și deprinderi practice la ora de educație fizică, privind acest lucru.

- Dezvoltarea fizică armonioasă și combaterea atitudinilor corporale deficitare, dezvoltarea indicilor calităților motrice de bază și specifice necesare desfășurării unor acte/activități motrice prevăzute de programă sau a unor activități individuale cotidiene, specifice meseriei și domeniului de muncă, în vederea integrării rapide a absolventului în câmpul muncii.

- Cunoașterea și aplicarea cunoștințelor /deprinderilor /priceperilor specifice atletismului, gimnasticii, jocului sportiv pentru trecerea probelor și normelor de control semestriale/anuale sau pentru promovarea probelor sportive necesare admiterii în învățământul liceal sau superior cu profil militar (M.Ap.N, M.I., Jandarmi, Pompieri), respectiv pentru practicarea independentă a unor probe sau discipline sportive.

- Conștientizarea efectelor practicării cu regularitate și în mod sistematic a exercițiilor fizice asupra sănătății, pentru evoluția armonioasă și corectă a organismului.

- Participarea activă, cât mai interesată și cât mai numeroasă a elevilor la orele de educație fizică și activitățile sportive competiționale și nu în ultimul rând concursurile sportive de masă.

- Transmiterea/dezvoltarea/educarea unor calități psihice, de voință și de comportament, atitudine sportivă pozitivă și fair-play, care să concureze la combaterea comportamentelor antisociale cu care se confruntă societatea românească în ultimul timp.

Din punct de vedere metodic creșterea eficienței lecției depinde de factori operaționali cum sunt:

- asigurarea unei densități motrice și funcționale optime;
- prezența formelor de aplicare și generalizare în concursuri/întreceri a cunoștințelor, deprinderilor/priceperilor însușite anterior;
- motivarea și angrenarea tuturor elevilor în procesul de exersare pe toată durata lecției;
- îmbinarea judicioasă a procedeeleor de exersare frontală cu cele de exersare pe grupe, pe perechii și individuală;
- eficiența, varietatea și atractivitatea mijloacelor utilizate pe parcursul lecției;
- alternarea activităților conduse nemijlocit de profesor cu cea desfășurată de elevi în regim de organizare și autoorganizare;
- calitatea și cantitatea mijloacelor didactice folosite.

La realizarea calității și eficienței globale a lecției concură modul în care este concepută, pregătită, organizată și condusă de către profesor, fiecare situație de instruire (verigă) a lecției, corespunzător specificului clasei (vârstă, sex, nivel de pregătire, opțiuni, număr de ore pe săptămână), pentru participarea activă a tuturor elevilor la procesul de exersare. Astfel:

- a. Pregătirea este o activitate de creație în funcție de tematica lecției, nivelul de pregătire al elevilor și calitatea cadrului didactic.
- b. Conducerea lecției trebuie să fie corectă, profesorul imprimând, prin comanda sa fermă și precisă, formațiile de lucru, procedeele de exersare adecvate, toate influențând ritmul lecției și solicitările la efort. După caz el trebuie să demonstreze, la nivel de model, exercițiile predate. Calitatea demonstrației influențează formarea corectă a deprinderilor. Profesorul trebuie să corecteze ritmic și metodic greșelile generale de grup și cele individuale.

Măsurile recomandate din partea profesorului pentru a crește eficiența lecției vizează: latura organizatorică, metodică, comportamentală și de altă natură a acestuia.

Măsurile organizatorice: amenajarea adecvată a spațiului de lucru în funcție de numărul de elevi, cantitatea materialelor utilizate, măsuri de asigurare, supraveghere continuă a exersării pentru evitarea pauzelor inutile, verificarea stării de funcționare a aparatelor și instalațiilor utilizate, stabilirea grupelor cu caracter permanent egale ca număr și ca potențial valoric, desemnarea pentru fiecare grupă a unui responsabil, care asigură îndrumarea, ordinea, arbitrajul și disciplina colectivului de elevi, alegerea formației de lucru pentru a valorifica tot spațiul de lucru, schimbarea formațiilor să asigure o refacere după efort sau o sarcină motrică suplimentară și nu un scop în sine.

Măsurile metodice vizează folosirea procedeeleor de exersare adecvate și eficiente în funcție de: tematica lecției, nivelul de instruire al elevilor, faza învățării motrice, numărul de elevi, cantitatea materialelor didactice, etc.; organizarea procedeeleor de exersare în toate momentele lecției prin activități frontale, pe grupe mici, pe perechi sau individual, pentru a valorifica la maxim posibilitățile oferite de baza materială; să fie printre elevi, să transmită precizări, de ordin metodic, să facă aprecieri, să stimuleze, să atenționeze, să efectueze

demonstrații și corectări individualizate; să aplice indicatorii de direcție dinainte stabiliți, aceștia direcționând anumite mișcări în sensul dorit de profesor (exemplu la baschet: se marchează pe sol în apropierea panoului cei doi pași de elan cu două cercuri; se marchează pe panou, cu cretă colorată, un cerc în care se trimite mingea pentru a intra în coș.); să transmită cunoștințe igienice și de regulament pe care trebuie să le cunoască elevii; să utilizeze rațional metodele de explicație și demonstrație pentru obținerea unei densități motrice optime; să introducă în lecții ștafete, suveici, jocuri dinamice cu formații reduse; să introducă sarcini suplimentare pentru elevi, când exersare impune așteptarea rândului pentru execuție, scurtând astfel pauzele de așteptare; să diminueze perioada de exersare fragmentată în favoarea celei globale; să cupleze adecvat temele lecției astfel încât cel puțin una să se realizeze printr-o formă intensivă; să efectueze sondaje pe parcursul orelor cu privire la indicii funcționali (puls) care să arate nivelul de efort realizat, în acest fel putând doza corespunzător efortul în orele următoare, să folosească algoritmi de învățare accesibili și eficienți.

Pentru realizarea densității motrice (60-65%) profesorul trebuie să aplice cu consecvență principiul accesibilității sub dublu aspect: aspectul complexității exercițiilor; aspectul calității și cantității efortului. El trebuie să folosească următoarele operații: să selecteze și să dozeze adecvat cele mai bune mijloace; să folosească reglatorii metodici; să adapteze expunerea (prin povestire, explicație, prelegere) și alte metode și procedee metodice de instruire la gradul de înțelegere și dezvoltare psiho-motrică a subiecților.

Măsuri comportamentale: profesorul trebuie să aibă o relație corectă cu elevii care să funcționeze în ambele sensuri, în condiții de cooperare și respect reciproc. El nu trebuie să folosească un limbaj sau atitudine agresive, el trebuie să fie un bun comunicator și mai ales un model de ținută și atitudine.

Măsuri de altă natură: creșterea caracterului atractiv al lecției prin conținutul mijloacelor selecționate și prin modul general de desfășurare–participare activ-conștientă a elevilor; crearea unor motivații puternice; conștientizarea elevilor cu privire la efectele mișcării; proiectarea specială a lecției pentru realizarea demersului didactic prestabilit pentru a elimina pe cât posibil a improvizațiilor din lecție.

Dat fiind faptul că realizarea scopurilor și obiectivelor propuse pentru o lecție sunt criteriile prin care se poate aprecia eficiența lecției voi insista schematic asupra structurii lecției–obiectivelor specifice fiecărei verigi și soluțiilor metodico-practice folosite în fiecare verigă din lecție.

I. Organizarea colectivului de elevi: Durata 2-3 minute

Are ca obiectiv principal începerea organizată a lecției, motivarea elevilor pentru participarea activă la oră și dacă este cazul: ridicarea stării emoționale, dinamizării și disciplinării colectivului. Pentru realizarea acestora s-au statornicit în timp formațiile de adunare, alinierea raportul, verificarea stării momentane de sănătate și a echipamentului, comunicarea temelor lecției, înregistrarea frecvenței.

Formația de adunare și alinierea trebuie păstrate în timp, periodic putându-se schimba.

Verificarea stării momentane de sănătate și a echipamentului sunt obligatorii, acestea asigurând evitarea unor posibile accidentări. Aceasta se face în minimum de timp prin adresarea întrebării „Este cineva care nu se simte bine?” sau prin observare directă de către profesor a unor reacții neobișnuite (paloare, tuse, îmbujorare excesivă), profesorul putând lua măsura trecerii

elevului pe bancă, recomandarea anumitor exerciții sau restricții privind efortul și anumite exerciții programate sau trimiterea la medicul școlii.

Elevii cu echipament necorespunzător vor fi trecuți pe marginea terenului, în repaus, iar în cazul repetării se vor lua măsuri disciplinare prevăzute de regulamentul școlar. Acest moment permite profesorului să transmită informații privind igiena efortului fizic ce urmează și să facă recomandări privind igiena personală (echipament curat și strict personal, schimburi uscate, dușul, spălarea sumară cu apă, alimentație, adecvarea la condițiile meteo și călirea organismului la factorii de mediu, etc.).

Comunicarea temelor lecției este momentul în care profesorul prezintă și elevul află ce se predă în lecția respectivă. Această prezentare trebuie să fie precisă, concisă și să determine motivarea elevilor. Se recomandă ca temele lecției să fie însoțite și de finalitățile concrete pe care le urmărește.

Când se observă o stare de agitație, comentarii, profesorul trebuie să recurgă la un exercițiu de captare a atenției, fie comenzi de întoarceri pe loc, fie executarea anumitor poziții sau mișcări.

Disciplinarea colectivului se impune atunci când, din diferite motive, elevii nu reacționează corespunzător la comenzile uzuale sau manifestă neastâmpăr, dinamism necontrolat, volubilitate. În aceste situații se recomandă folosirea unor comenzi ferme, inclusiv prin utilizarea fluierului, utilizarea unor acte motrice până la restabilirea ordinii clasei.

II. Pregătirea organismului pentru efort. Durată 5 – 8 minute.

Obiectivul principal al acestei verigi îl reprezintă angrenarea treptată a funcțiilor cardiovasculare și respiratorii în efort, pregătirea aparatului locomotor pentru solicitările specifice temelor lecției, cât și dobândirea de către elevi a stării de excitabilitate optimă a sistemului nervos.

În această verigă se execută variante de mers, alergare, săritură, alternări ale acestora, procedee tehnice consolidate, mișcări combinate de brațe, trunchi, picioare. Formațiile de lucru utilizate sunt: coloană câte unu, coloană câte doi, linie pe unul sau mai multe rânduri cu elevii dispuși pe lungimea sau lățimea terenului, coloană câte doi pe centrul terenului. Exercițiile utilizate sunt din școala alergării, săriturii, exerciții ce folosesc procedee tehnice de bază însușite corect, deplasări laterale cu pas adăugat, încrucișări, schimbări de formații.

Variantele de mers trebuie justificate prin efectele pe care le au asupra musculaturii și articulațiilor membrelor inferioare, variantele de alergare, prin efectele pe care le au asupra lanțurilor musculare și aparatelor cardiovascular și respirator, la fel și pentru brațe și trunchi. Este recomandat ca elevii să fie înzestrați cu tehnicile de măsurare a frecvenței cardiace – puls, respiratorii și de a compara valorile acestora cu cele specifice unui organism pregătit pentru efort corespunzător vârstei și sexului. În această verigă profesorul trebuie să transmită informații privind consecințele pe care le suportă un organism nepregătit pentru efort (entorse, întinderi musculare, rezistență slabă la efort, rupturi musculare, suprasolicitări cardio-respiratorii).

O altă cerință importantă în această verigă o reprezintă varietatea mijloacelor folosite și a formațiilor de lucru de la o etapă de instruire la alta. Este recomandat ca formațiile folosite să fie variate, putându-se folosi și linii succesive, perechi, cu treceri prin contopire, din coloană câte unu în coloană câte doi și invers. Ca exerciții utilizate trebuie extinse deplasările cu „joc de

gleznă”, cu pas adăugat, cu pas fandat, cu pas încrucișat, deplasările cu pas săltat și sărit și variante de sărituri cu desprindere pe unul sau două picioare.

Pentru creșterea eficienței acestei verigi se vor concepe programe stabile de încălzire, cu și fără mingi, concordante ciclurilor tematice abordate, condițiilor atmosferice și a spațiilor de lucru. La clasele mai mari sunt premise favorabile ca, sub conducerea unui elev, să se desfășoare această parte a lecției. Tot la clasele mari sunt recomandate, în timpul lucrului în sală, să se folosească programe de încălzire însoțite de un fond muzical adecvat, acest lucru amplificând semnificativ angajarea elevilor în efort și ridicarea stării emoționale. În lecțiile la care se lucrează pe grupe stabile, constituite pe criteriul opțiunii, profesorul va elabora programe de încălzire specifică fiecărei discipline, probe practicate de grupa respectivă, pe care le va dirija nemijlocit în prima fază, în vederea realizării lor, ulterior, de către elevi, în regim de autoorganizare.

III. Influențarea selectivă a aparatului locomotor. Durată 5 – 10 minute.

Această verigă are ca obiective: influențarea selectivă a aparatului locomotor; educarea atitudinii corporale corecte; stimularea tonicității și troficității musculare; influențarea mobilității articulare și a elasticității musculaturii; educarea actului respirator voluntar. Se vor folosi exerciții analitice cu influență selectivă specifică fiecărui segment, articulație, grupă musculară, ele putând fi: libere, cu obiecte portative și aparate, efectuate frontal, în perechi sau individual și grupate în programe de dezvoltare fizică generală, cuprinzând 10 – 12 exerciții. Pentru o densitate motrică optimă se vor folosi procedee de exersare în mod frontal sau alternativ pe perechi, în care profesorul stabilește numărul de repetări, ritmul de lucru și durata pauzei. Pentru atractivitatea acestei verigi se recomandă folosirea exercițiilor libere, pe perechi, cu obiecte, pe un ritm muzical care stimulează și dirijează exersarea.

Exercițiile trebuie să solicite în cel mai eficient mod grupa, lanțul muscular, segmentul sau articulația, având o localizare precisă. Exercițiul se derulează pe timpi, în direcții și planuri exacte, cu amplitudini maxime, păstrându-se pe toată durata execuției, atitudinea corporală corectă, globală și segmentară. Elevii trebuie să conștientizeze efectele exercițiilor, acestea fiind proporționale cu numărul de repetări. Dozarea la un exercițiu este de 3–4 X 8 t. Pentru eficiența exercițiilor, concretizată în formarea reflexelor de atitudine corporală corectă, dezvoltarea proporțională a tuturor grupelor musculare, realizarea unor raporturi corecte între parametri morfologici, preîntâmpinarea instalării unor atitudini deficiente și corectarea lor. Acestea trebuie să angreneze în exersare toate grupele, lanțurile, segmentele corpului, în cel puțin unul din planurile funcționale. Exercițiile să fie cu materiale didactice care să asigure localizarea precisă și creșterea nivelului solicitării (exerciții cu bastoane, cercuri, mingi elastice, coardă, benzi elastice, etc.).

Profesorul trebuie să prezinte corect, terminologic, să execute practic fiecare exercițiu și să informeze asupra efectelor acestora, asupra grupelor musculare solicitate. Pentru a reduce timpul consumat cu prezentarea, explicarea și demonstrarea fiecărui exercițiu, se pot folosi complexele DFG o perioadă mai lungă de timp. Profesorul trebuie să asigure, cu precădere la clasele mari, o tratare diferențiată a fetelor în raport cu băieții, respectiv a elevilor cu atitudini deficiente evidente și ceilalți. Pentru evitarea rutinei se vor schimba periodic formațiile de lucru, se vor alterna exercițiile individuale cu cele în perechi sau cu obiecte și aparate.

Un rol foarte important în organizarea acestei verigi o are folosirea acompaniamentului muzical, care va însoți exersarea complexelor DFG, fondul muzical selecționat determinând o

participare activă a elevilor și o ambianță emoțională plăcută de bună dispoziție. Muzica imprimă o conștientizare mai mare a mișcării în plan fizic și psihic, acest din urmă aspect având efecte de combatere a oboselii, stresului, de dezvoltare a creativității și fanteziei copiilor, provoacă emoții superioare și nu în ultimul rând dezvoltă capacitatea de adaptare a corpului la cele mai variate poziții, sarcini motrice sau cerințe operaționale.

* Muzica este una din componentele esențiale pentru a ajuta clasa în coordonare și pentru stimularea motivației, ea reprezentând o valoare adăugată fiecărei lecții.

IV. Rezolvarea temelor lecției. Durată 15 – 40 minute.

Disciplinele sportive prevăzute se constituie în unități de învățare de sine stătătoare, generând, de regulă temele principale ale majorității lecțiilor (din atletism, gimnastică, sărituri la aparate, din jocuri sportive).

La atletism trebuie să se lucreze pe cât posibil pe grupe mici astfel ca elevii să beneficieze de un număr de repetări mai mare, să se corecteze între ei, să-și măsoare și să-și înregistreze performanțele. Încălzirea organismului trebuie să cuprindă exerciții introductive din școala alergării și săriturii, iar în faza perfecționării tehnice să se folosească întrecerile.

La gimnastică se recomandă formarea deprinderilor de asigurare și autoasigurare în cadrul execuțiilor dificile pentru eliminarea accidentărilor. Ca exersare se folosesc grupele, perechile și exersarea frontală în linie cu lucru alternativ pe o singură direcție, în care unul execută, celălalt asigură și corectează. Profesorul trebuie să fie un bun demonstrant al exercițiilor acrobatice, acest lucru stârnind interesul și motivând elevul pentru o execuție corectă. Pentru deprinderile acrobatice dinamice consolidate se pot folosi și exercițiile în „torent” care asigură o densitate motrică foarte bună, iar pentru perfecționare vor fi aplicate și în cadrul parcurșurilor aplicativ – utilitare. La clasele liceale se vor aborda și conținuturi suplimentare programei care să crească interesul și atractivitatea pentru orele cu teme din gimnastică, dacă elementele dinamice și statice simple au fost însușite corect, concomitent cu dezvoltarea forței segmentare dinamice și statice. Se recomandă folosirea, pe cât posibil, a fondului muzical care facilitează sincronizarea mișcărilor.

Pentru eficientizarea procesului instructiv-educativ, în predarea **jocurilor sportive**, s-a stabilit o regulă generală pe care profesorul trebuie să o respecte, pentru învățarea/consolidarea/perfecționarea procedeelor tehnico – tactice a jocului predat. Algoritmul predării conținuturilor jocurilor sportive presupune câțiva pași metodici și anume:

1. Explicație – demonstrație – explicație,
2. Imitarea mișcării,
3. Execuția analitică,
4. Introducerea într-un complex tehnic și legarea de alte elemente/procedee tehnice cunoscute,
5. Lucru cu un partener,
6. Ștafete și suveici,
7. Introducerea adversarului pasiv / semiactiv / activ,
8. Jocuri ajutătoare / pregătitoare / tematice,
9. Jocul bilateral cu efectiv complet, în condiții regulamentare cu arbitraj realizat de profesor,
10. Jocul bilateral cu efectiv complet, în condiții de autoorganizare și autoarbitraj.

Fiecare din temele afectate disciplinei sportive implică exerciții și lecții rezervate învățării, consolidării, perfecționării și verificării componentelor probei, a cunoștințelor aferente și aplicarea acestora sub formă globală, respectiv de concurs.

În predarea jocului de baschet elevii trebuie să parcurgă teme de lecții ca: poziția fundamentală și deplasările specifice; ținerea, prinderea și pasarea mingii cu două mâini; oprirea și pivotarea; driblingul simplu și multiplu; aruncarea la coș cu o mână, de pe loc; aruncarea la coș din dribling și din săritură; marcajul normal la jucătorul fără minge; marcajul jucătorului cu mingea; schimbul de adversari; urmărirea și recuperarea mingii în apărare; pătrunderea; depășirea; blocajul și ieșirea din blocaj; combinația tactică „dă și du-te”; contraatacul; apărarea „om la om”; protejarea mingii; etc. Pe parcursul predării se vor transmite și se vor aplica cunoștințele de regulament specifice procedurii tehnice sau acțiunii tactice, cât și informații din baschetul național și internațional.

În ceea ce privește dezvoltarea calităților motrice profesorul trebuie să se documenteze și să selecteze atent metodele, procedeele metodice și mijloacele cele mai eficiente pentru a avea efecte asupra capacității elevilor cu competența de a-și întreține și ameliora calitățile motrice pe parcursul întregii vieți. Calitățile motrice trebuie să fie abordate ca teme distincte cu caracter principal sau secundar. O modalitate eficientă de exersare a unora din conținuturile specifice calităților motrice o reprezintă exersarea deprinderilor, procedeele specifice jocurilor sportive cu impunerea unor parametri de viteză, încărcătură, număr de repetări, complexitate și pauze diferențiate.

Un aspect foarte important este proiectarea unor conținuturi din calități motrice combinate, la clasele terminale, deoarece bagajul de deprinderi și priceperi motrice permite abordarea multiplă a motricității la această vârstă. Un exemplu foarte bun este folosirea exercițiului simplu „cris-cros” cu alergare sau exercițiu complex cu exersarea în același timp a procedeelelor specifice de transport a mingii din jocurile sportive.

În realizarea temelor de lecție eficiență este direct proporțională cu: selectarea și adaptarea celor mai eficiente metode; asigurarea cantitativă și calitativă a materialelor didactice necesare exersării specifice fiecărei teme; utilizarea formațiilor de exersare care să asigure cea mai bună densitate motrică; folosirea conținuturilor predate în activitățile globale specifice fiecărei teme, realizate sub formă de întrecere sau desfășurate în condiții de autoorganizare (arbitraj, autoevaluare); calitatea de demonstrant și capacitatea de tratare diferențiată a elevilor manifestată de profesor.

Se vor folosi, ca formații de exersare: formații care să permită acționarea frontală, angrenând în exersare întregul colectiv de elevi simultan; pe grupe valorice; în perechi; individual (la traseele individuale de instruire și recuperare a decalajelor în pregătirea fizică și tehnică).

Densitatea (motrică și funcțională) se realizează la parametri ridicați dacă se utilizează un mare număr de materiale, instalații și aparate specifice, care să asigure organizarea exersării intensive, scurtându-se cât mai mult posibil perioadele de inactivitate.

Profesorul trebuie să fie preocupat permanent de stimularea elevilor prin notare curentă și motivarea elevilor pentru depășirea recordurilor personale și îmbunătățirea tehnicii. Periodic se recomandă organizarea unor întreceri la nivelul (cine face mai multe flotări, cine dă mai multe coșuri, cine alergă mai repede, cine nu face pași, etc.)

V. Liniștirea organismului după efort/ scăderea treptată a nivelului de efort. Durată 1 – 2 minute.

Se va urmări scăderea progresivă a parametrilor funcționali la valori apropiate de cele inițiale prin exerciții de mică intensitate, exersate frontal, în timpul cărora profesorul conștientizează elevii privind necesitatea autocontrolului revenirii după efort prin pulsometrie și determinarea frecvenței respiratorii. Se recomandă folosirea alergării ușoare, mersului, exercițiilor de relaxare, respirație, stretching și de captare a atenției.

VI. Încheierea organizată a lecției și recomandări pentru activitatea ulterioară. Durată 1 – 2 minute.

Se va urmări prezentarea unor concluzii utile și se va aprecia global, pe grupe și individual, activitatea realizată de elevi în urma observației sistematice sau evaluării privind componentele instruirii, a unor aspecte de grup sau individualizate care să fie abordate în activitățile independente ale elevilor. Profesorul va evidenția aspectele pozitive și negative ale lecției, va aprecia elevii privind modul de execuție corectă a unor exerciții fundamentale, va acorda note. Pentru a mări atractivitatea acestei verigi, profesorul va numi un elev pentru a face o demonstrație „model”.

Pentru o creștere a eficienței lecției este imperativ necesar ca la procesul instructiv-educativ să participe activ și interesat toți factorii implicați în acesta (elevi și profesori). Depinde doar de profesor să își perfecționeze metodele didactice, bagajul de cunoștințe și deprinderi pentru ca ora de educație fizică să fie atractivă și eficientă, iar elevii să vină cu plăcere la orele de educație fizică.

BIBLIOGRAFIE

1. ALBU, C. Educația fizică în liceu. București: Editura Sport – Turism, 1981.
2. CÂRSTEA, GH. Teoria și metodică E.F.S. București: Editura Universul, 1993.
3. CÂRSTEA, GH. Didactica educației fizice. București: ANEFS, 2001.
4. SCARLAT, E. Lecția de educație fizică, metode și mijloace. București: Editura Sport Turism, 1981.
5. DRAGOMIR, P.; SCARLAT, E. Educația fizică școlară. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2004.

CZU: 37.016:94

ПЕРЕВЕРНУТЫЙ КЛАСС - КАК СРЕДСТВО ОПТИМИЗАЦИИ УРОКА ИСТОРИИ

Людмила ГУРСКАЯ,
учитель истории румын и всеобщей истории
высшая дидактическая степень,
директор ПУ Теоретического Лицея им. Льва Толстого,
г. Глодень, РМ

Summary. In modern life, when it comes to global informatization, not only children, but also adults need to introduce new teaching methods that reflect the needs of the «personality of the 21st century». The model or methodology of the educational process «inverted classroom» («flipped classroom») provides a kind of blended learning - a combination of the traditional form of knowledge acquisition with elements of e-learning (Learning Management System): modern information technologies.

As a result, the «flipped classroom» is the model of learning in which the teacher provides theoretical material for independent study at home (in electronic form), and in the classroom, students under-go practical consolidation of the studied information. In this class, the teacher no longer takes on teaching activities with lectures, but actively interacts with the students in order to practically demonstrate the theory, illustrate the concept, induce the students to debate, argue, thus, the learning goes through discovery and practice.

Keywords: global informatization, flipped classroom, blended learning, traditional forms of learning, e-distance learning, optimization.

«Технологии не заменяют учителей.
Но учителя, которые используют технологии,
возможно, заменят тех, кто их не использует»
Рэй Клиффорд

Первой в мире школой, которая полностью перешла на систему “перевернутого обучения” стала Clintondale High School в Детройте, США. Ее авторами являются американские учителя-химики Аарон Самс и Джонатан Бергманн. В 2008 году они записали видеоролики своих уроков и превратили их в домашние задания для учеников. Когда ученики приходят в класс, они появляются не для того, чтобы узнать новое содержание, они показывают, как применить то, что они узнали дома с помощью видео. Значительные результаты принес и опыт использования модели “перевернутого класса” не только в школах, но и в университетах по всему миру.

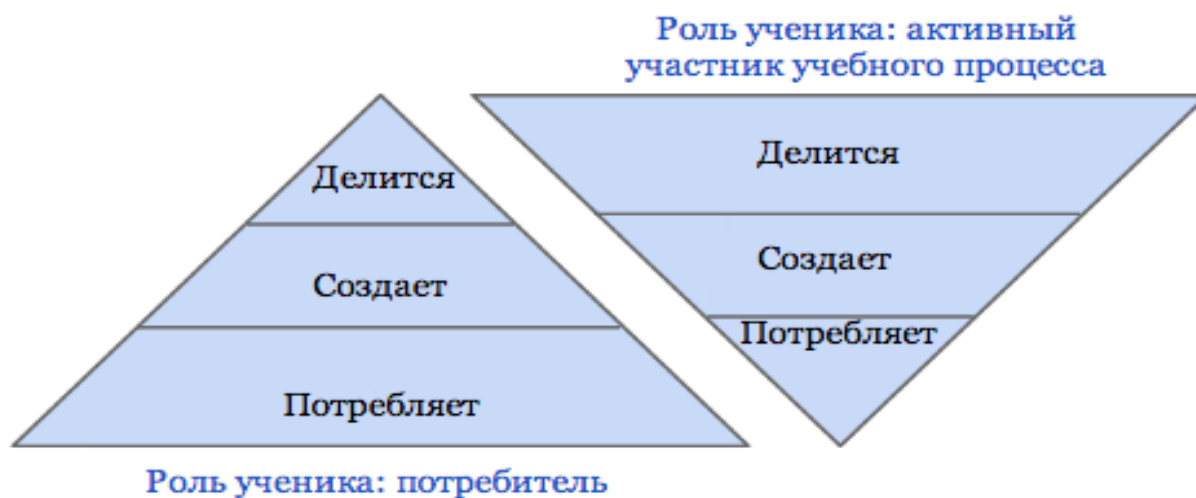
В условиях пандемии в целях рационального использования времени мною была апробирована система «перевернутого класса», которая очень изменила подход к обучению и получению знаний. Требования стандартов качества научить анализировать,

аргументировать, систематизировать, находить причинно-следственные связи между событиями процессами и явлениями, осуществлять внутреннюю и внешнюю критику источника, знать даты, термины, карту, личности и т. д не позволяет работать по традиционной схеме «объяснение – закрепление - контроль». Подача материала в таких объёмах возможна только при высокой скорости проведения урока, не все успевают, становится неинтересно, уровень тревожности учащихся растёт. Здесь трудно говорить о компетентностном подходе и здоровье-сберегающих технологиях.

Исходя из этого цель моя – оптимизация учебной деятельности учащихся. Оптимизация - это выбор из всех возможных вариантов использования ресурсов тех, которые дают наилучшие результаты. В решении данной цели помогает технология «Перевернутый класс».

В чем заключается суть методики “перевернутый класс”? Ученики выполняют домашнее задание в классе, более детально изучают тему, выполняют практические задания, задают вопросы по теме, а теоретическую часть учебной программы (базовую информацию по теме) проходят в свободное от уроков время с помощью гаджетов (мобильных устройств, компьютера) в формате аудио/видео уроков, презентаций, вебинаров или интерактивных тестов. На уроке перевернутого класса у учителя появляется время для индивидуальной работы с учениками, что практически нереально сделать в условиях традиционной системы образования, особенно если в классе учится более 20 человек. Инновационная модель обучения “перевернутого класса” дает возможность не имея суперскорости, уделять внимание и выделять работу каждого учащегося в классе и группе. Учебные материалы в онлайн-доступе позволяют работать ученикам “автономно” - независимо от темпа других учащихся. Как это происходит? В перевернутой модели, те кто понял тему просто переходят на следующий этап, а те, кто не до конца вник, тратят немного больше времени, при этом, никто не страдает. Во время занятий в классе появляется возможность общаться с учителем, задавать вопросы, а у учителя разяснять “запутанные” моменты, ведь вся теория уходит на самостоятельное (домашнее) изучение. Лекционные материалы доступны в любое время, даже если ученик заболел или по другой причине не смог присутствовать на уроке. В итоге: график ученика и учителя становится гибким, чего не позволяет добиться привычная нам система обучения. От традиционного класса перевернутый отличается тем, что на уроке у учителя высвобождается время для контакта и индивидуальной работы с учениками. Достигается это за счет организованной совместной работы учащихся и соответствующих учебных материалов, позволяющих работать самостоятельно и автономно. Работая совместно учащиеся могут свободно помогать друг другу, не завися от темпа работы других учащихся или инструкций учителя. А у педагога появляется возможность работать с учеником один на один. Подобным образом организованная работа меняет привычные роли как учителя, так и учащегося. И такие изменения, увы, даются нелегко и первым, и вторым. При перевернутом классе учитель перестает быть центральной фигурой в учебном процессе, что воспринимается педагогами как потеря статуса. А учащиеся изменяют отношение к самостоятельной деятельности. При работе в режиме «Перевернутый класс» возрастает доля ответственности самого обучающегося, стимулируется развитие его личностных характеристик (самоорганизация,

ответственность за свое обучение, понимание обучения как ценности) и метапредметных навыков (ставить цель, формировать учебные задачи, пути их достижения, работать с информацией, управлять временными ресурсами, устраивать взаимодействие в группе).



Раньше элементы этой технологии мы использовали, когда давали опережающие задания, но не всему классу, а некоторым, чаще сильным ученикам. Сейчас в качестве домашней работы задаю всем учащимся ознакомиться с материалом будущего урока наперед, выполнить предварительные задания: выписать термины, найти ответы на вопросы после параграфа в тексте, отметить их карандашом, составить вопросы по непонятным моментам и другие. На уроке в классе отводится время на выполнение практических упражнений, демонстрации причинно-следственной связи, выдвижение аргументов, обсуждение проектов и дискуссии. Большой плюс здесь в том, что дети уже знают теорию, не надо тратить драгоценное время на чтение параграфа, выписывание терминов. Данные по сравнению между собой традиционного и “перевернутого” подхода к обучению по нескольким критериям: роль ученика, роль учителя, роль ИКТ в учебном процессе, используемые методы и построение урока можно проследить в Таблице №1.

Для избегания ряда проблем, связанных с “переворотом”, переход от традиционного класса к перевернутому осуществляется постепенно. Учителю важно понять, что его роль заключается не в том, чтобы “дать урок”, передать, а затем проверить знания. Его роль заключается в создании учебной ситуации для самостоятельной познавательно-исследовательской деятельности учащихся. Такой ситуации, работая в которой ученики будут ответственными за свое обучение. Вот тогда и можно считать, что класс перевернут. Суть “перевернутого класса” состоит в том, чтобы научить детей учиться, применять полученные знания на практике. При этом упор делается именно на работу в классе. Домашнее задание при использовании данного метода обучения может вообще не задаваться или же состоит в простом чтении параграфа, который только будет изучаться на следующем уроке. Основное в “перевернутом классе” - организация познавательной деятельности учащихся в группах, работа с информацией, а не ее заучивание.

Урок по методике "перевернутый класс" включает четыре стадии, которые условно можно обозначить следующим образом:

1. Вовлечение.
2. Изучение.
3. Осмысление.
4. Применение.

Таблица 1. Используемые методы и построение урока.

	Традиционный подход	“Перевернутый” подход
Учащийся	Пассивность, отсутствие инициативы и желания в самостоятельной учебной деятельности. Работа по схеме “послушай, запомни, воспроизведи”.	Вовлеченность учащихся в учебный процесс. Ответственность за свое обучение. Взаимодействие со всеми участниками учебного процесса. Осмысленное обучение.
ИКТ	Использование технологий и веб-инструментов в обучении.	Изменение методов и форм работы посредством ИКТ.
Учитель	Передача знаний, удержание дисциплины и порядка в классе, контроль знаний учащихся.	Конструирование учебной ситуации, формирование у учеников ответственности за обучение, доверительные отношения с классом.
Методы	Информация идет от учителя к ученику.	Учащиеся в совместной работе открывают для себя знание.
Построение учебного процесса	В учебном классе учащиеся слушают объяснения учителя. Приходя домой после школы выполняют домашнее задание, зачастую неудачно и без возможности спросить, получить подсказку.	Знакомство с учебным материалом (просмотр видео, изучение параграфа, совместная работа учащихся посредством ИКТ) по новой теме, а в классе решение проблем и применение знаний и умений в новой ситуации.

Рассмотрим данные стадии на примере урока истории в 10 классе по теме "Михай Витязул и его вклад в историю".

В начале урока класс делится на рабочие группы по 4-5 человек.

Для каждой группы, либо каждого ученика, создается рабочий лист с инструкциями, что позволит работать самостоятельно, оставив учителю роль фасилитатора. После того, как учитель озвучит тему урока "Михай Витязул и его вклад в историю", начинается первая стадия - **вовлечение**.

Я выбрала для этой стадии *метод мозгового штурма. Ранжировать факты из деятельности михая витязул по степени важности*

1.

2.

3.

Три новые идеи из ваших сообщений в 10 предложениях.

На данном этапе, опираясь на уже имеющиеся знания о деятельности Михая Витязул, учащиеся выдвигают предположения о тех проблемах и вопросах, которые будут решаться в ходе изучения темы. На основании выдвинутых вопросов (могут быть заданы учителем) и возможных вариантов ответов учащиеся формулируют цель занятия: получить понимание роли Михая в истории, каковы причины и последствия, движущие силы, результаты его борьбы.

На второй стадии учащиеся знакомятся с теорией, а точнее вспоминают её прочитав параграф и посмотрев дома фильм https://www.youtube.com/watch?v=1p5EP_YPАe0 - в сжатой и при этом красочной форме - я выбрала форму видеоурока, который предварительно скачала с youtube.com, и отправила детям в classroom.

После просмотра видеоурока учащиеся проверяют себя, выполняя задание, подготовленное учителем по хронологической оси – Дата-событие - результат. На стадии **осмысления** каждая группа составляет часть ментальной карты

PRES: Михай Витязул – герой своего времени или он его опередил?

1. Я СЧИТАЮ, ЧТО...

2. ТАК КАК...

3. МОГУ ПРИВЕСТИ ПРИМЕР...

4. ТАКИМ ОБРАЗОМ...

На стадии **применения** группы обмениваются своими частями ментальной карты, делают вывод по теме: Михай Витязул герой своего времени с одной стороны, так как его деятельность стала итогом глубоких изменений, произошедших в сознании человека Нового времени под влиянием развития образования и науки, Великих географических открытий, развития капиталистических начал в экономике, упадком нравов Османской империи и подъем антиосманской борьбы. Опередил эпоху, так как объединил три государства в единое целое, когда еще не было достаточной поддержки, но показав пример будущим поколениям.

Так же на данной стадии, учащиеся задают вопросы учителю, которые, как правило, выходят за рамки изучаемого на уроке и предполагают более глубокое знание материала (например, на чьи идеи опирался и чьи интересы защищал Михай Витязул? были ли попытки раньше объединить? в каких странах они предпринимались?) или отсылают к темам будущих занятий (например, были ли другие варианты решения проблем? в каких странах он победил? где достигли компромисса?). Данный урок не является идеальной моделью "перевернутого класса" и задействует лишь некоторые из возможных для каждой стадии способов работы. Однако даже в таком варианте "перевернутый класс" позволяет в гораздо большей степени, чем традиционный урок реализовать системно-деятельностный подход даже среди слабых учащихся. Оценка урока по модели «Перевернутый класс» прослеживается в таблице №2.

Таблица 2. Модель «Перевернутый класс».

Преимущества	Недостатки
1. Высокая плотность урока 2. Использование активных методов обучения 3. Условия для формирования специфических компетенций 4. Условия для индивидуального подхода, собственная скорость, возможность многократно вернуться к тексту. Позволяет во время урока уделить внимание тем учащимся, у которых возникают проблемы с домашней работой, а у сильных учащихся теперь больше свободы для того, чтобы учиться независимо от темпа одноклассников 5. Высокая активность на уроке 6. Подготовка Д/З (изучение теории) занимает времени меньше, нежели Д/З (закрепление материала) 7. Позволяет оптимизировать урок 8. В условиях карантина очень хорошо подходит для дистанционного обучения	1. Ученик не может непосредственно сразу задавать вопрос учителю при прочтении нового материала, если он у него возник, а только уже на уроке. 2. Не каждый ученик выполняет домашнее задание. 3. Ученикам, которые не прочитали параграф, будет неинтересно на уроке. <i>Примечание:</i> эти недостатки могут быть при любой модели организации урока.

Проведенный мною опрос в 7 «Б», 10 и 12 «А» классах в мае 2020 года показал, что 89% учащихся положительно оценивают перевернутый класс, 7 % хотят, чтобы на уроке им тему рассказывал учитель, 4% учащихся -«все равно». Данные Опросного листа говорят сами за себя, я сохранила нейтральные ответы, хотя ребята старались писать честно:

№ п/п	Утверждения	Оценка				
		Категорически не согласен	Не совсем согласен	Не знаю	Частично согласен	Полностью согласен
I. Ожидания						
1	Мне интересно работать в формате перевернутого класса		4		7	83
2	Лучше чтоб учитель объяснял новую тему, а не мы сами	83		4		7
II. Продуктивность						

3	Установленные правила помогают мне эффективно выполнять работу		2	2	-	90
4	Успеваем больше практически работать		4		7	83
III. Взаимодействие						
5	Все ученики сотрудничают друг с другом эффективно					94
6	Преобладает взаимооценивание					94
IV. Доступность						
7	У меня есть телефон/ноутбук					94
V. Потенциал						
8	Риск поощряется					94
9	Творческая инициатива вознаграждается					94
VI. Коммуникации						
10	Я получаю достаточно необходимой для работы информации		4		7	83
11	Я могу свободно высказывать свое мнение					94
VII. Справедливость						
12	Обязанности между одноклассниками распределены справедливо					94
VIII. Этичность						
13	Мои одноклассники придерживаются этических норм поведения					94
14	Мой учитель является для меня образцом этического поведения					94
IX. Какова степень сложности		Очень	Трудно	Трудно,	Хочу	Не буду

в перевернутом классе?	трудно	4	но интерес но 7	продолжит ь 83	использова ть
X. Порекомендовали бы Вы своим друзьям работать по этой методике?	конечно нет	возможно нет	возмож но	возможно да 4	конечно да 90
XI. Пожалуйста, напишите свои комментарии и пожелания учителю	Сократить материал – лучше больше видео и презентаций; структуру можно оставить, а объем теоретический не всегда успеваем; спасибо я все успеваю; материал учебника структурировали по вопросам – спасибо так легче отбирать главное; интересно определять ключевой вопрос – спасибо, хорошо что есть алгоритм выполнения заданий; я мечтаю о профессии учителя и для меня возможность попробовать себя у роли учителя – очень нравится.				
XII. Пожалуйста, напишите свои комментарии и пожелания ученикам	Пожалуйста читайте и смотрите все и всегда вовремя; много вопросов ненужных и тратим время на пересказ; если все, то все смотрим и видео и презентации – тогда все успеем; трудно, я не всегда успеваю; честно, мне немного лень – я правду выполняю только задания по учебнику; буду пересматривать свое отношение, так все хвалят материалы, которые вы отправляете; если начинаем просто делать вид что просмотрели материал – обижаются при самооценке...				
XIII. Укажите Ваш пол	Мальчики- 42		Девочки - 52		
XIV. Оцените наши уроки в перевернутом классе	1-0	2-0	3-4	4 - 7	5 - 83
Прокомментируйте свою оценку	Необычно, что мы сами объясняем тему; интересно быть в роли учителя; очень много дополнительно и нового узнал по истории; раньше не обращал внимания на такие мелочи- подробности жизни великих личностей – живой урок для нас; трудно, я не всегда успеваю; честно, мне тяжело – я правду выполняю только задания по учебнику, а дополнительно из classroom – нет возможности, но буду пересматривать свое отношение, все хвалят...				

Таким образом, поставленная цель- оптимизация учебной деятельности учащихся достигается. Отношение учащихся к процессу обучения стало более ответственным. Произошли качественные изменения во взаимодействии учителя и ученика- исчезла проблема невыполнения домашних заданий. Растет интерес к предмету и как следствие качество обучения. Этапы урока - целеполагание и рефлексия происходит на качественно новом уровне. Считаю, что продолжение работы в рамках перевернутого класса поможет более эффективно проводить уроки истории румын и всеобщей истории.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Методологические рекомендации по организации образовательного процесса в условиях смешанного обучения в контексте эпидемиологической ситуации COVID-19, для начальной школы, гимназического и лицейского звена. (Приложение к приказу МОКИ РМ № 1131 от 13.10.2020)
2. СЕМЁНОВА, ЕК. Перевернутое обучение: преимущества и недостатки. <https://rosuchebnik.ru/material/flipped-classroom/> (посещено 10.03.2020)
3. ФИРСОВА, П. Перевернутый класс: технология обучения XXI века. <https://www.ispring.ru/elearning-insights/perevernutyi-klass-tehnologiya-obucheniya-21-veka> (посещено 15.03.2020)
4. Центр «Снейл»: дистанционные конкурсы и олимпиады для школьников. Примеры и инструменты сценария урока «перевернутый класс». <https://youtu.be/fGmcJs2Tba4> (посещено 15.03.2020)
5. Фильм https://www.youtube.com/watch?v=1p5EP_YPAe0

CZU: 371.26

AUTOEVALUAREA ȘI EVALUAREA RECIPROCĂ A ELEVILOR: PARTICULARITĂȚI FORMATIVE

Tatiana MÎRZENCO, doctorandă,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău, RM

Summary: Self-assessment and mutual assessment are considered alternative assessment methods. Self-assessment is the student's ability to develop and issue valuable assessments regarding their own skills and school performance, to their own person in general. The teacher must encourage the student to make his own assessment, because only in this way will the formative role of the assessment be achieved. From a formative point of view, self-assessment is a priority in relation to assessment by the teacher or colleagues. The person's subjectivity prevents her from assessing herself correctly, so the evaluation criteria would help to assess the person properly. The capacity for self-evaluation is developed through techniques of: self-correction, controlled self-notation, mutual grading, the method of objective assessment. Self-assessment is a form of organization and appreciation representing the expression of an intrinsic motivation towards learning. The diversity of assessment tools will develop an adequate self-assessment in students.

Keywords: self-evaluation, mutual evaluation, evaluation criteria, self-assessment, evaluation tools.

În multe lucrări de pedagogie, autoevaluarea și evaluarea reciprocă sunt considerate metode de evaluare alternative.

În acest context, *autoevaluarea* este o metodă de evaluare care valorifică resursele docimologice speciale ale unei metode de instruire bazată pe comunicarea cu sine (autorefecția), care „presupune coresponsabilizarea elevului” în condiții de învățare/autoînvățare. Autoevaluarea ca metodă de evaluare, dar și ca funcție specifică strategiei de evaluare continuă (funcția formativă), perfecționată și realizată la nivel de funcție formatoare (autoformatoare) „devine o componentă a metacogniției” [9, p.197].

Promovarea autoevaluării depinde de modelul de evaluare oferit de profesor elevului, care implică argumentarea deciziilor finale în raport de criteriile de măsurare cantitativă și de apreciere calitativă incluse în structura obiectivelor concrete comunicate la începutul activității de instruire (lecției etc.) [4, p.130].

Autoaprecierea, un concept care poate fi corelat cu autoevaluarea, presupune identificarea corectă a unor trăsături proprii, a unor calități și defecte, prin raportare permanentă la anumite legi, principii, norme și prin raportare continuă la ceilalți [10, p.102].

În această ordine de idei, evitarea aprecierilor deformate ale propriei prestații, se impune ca în procesul didactic elevii să învețe să se autoevalueze și să evalueze corect rezultatele altor persoane. Autoaprecierea presupune un demers prin care aceștia își măsoară volumul, calitatea, operaționalitatea propriilor cunoștințe, competențe, abilități etc. [10, p.103]

Cercetătorul C. Stan consideră că autoevaluarea reprezintă „capacitatea elevului de a elabora și emite aprecieri valorizatoare referitoare la competențele și performanțele școlare proprii, la propria persoană în general” [10, p.15].

Alți autori consideră că autoevaluarea este într-o legătură directă cu noile orientări din didactica contemporană, când se pune tot mai mult accent pe dezvoltarea metacogniției prin implicarea tot mai evidentă a elevului în a reflecta asupra proceselor sale de învățare și, implicit, asupra obstacolelor care o obstrucționează. [1, p.33].

Ea este posibilă și necesară întrucât servește cunoașterii (perceperii) de sine (autocunoașterii) și dezvoltării conștiinței de sine (autoconștiinței), aspecte esențiale ce vor da posibilitatea, cu timpul, fiecăruia să descopere sensul propriei valori, premisă necesară oricărei depășiri; o disponibilitate privită în perspectiva educației permanente, care presupune angajarea individului nu numai în procesul propriei formări, ci și în acțiunea de evaluare a propriei formări pentru a deveni capabili de autoperfecționare [Ibidem, p.37].

Din această perspectivă, funcția formativă specifică autoevaluării ca metodă alternativă este cea de dezvoltare a capacității elevului de automăsurare cantitativă, autoapreciere calitativă a rezultatelor în vederea stabilirii *autodeciziei*, angajată imediat și pe termen mediu la nivel de *autoreglare* a propriului comportament cognitiv, dar și noncognitiv (afectiv, motivațional etc.) [4, p.131].

Autoevaluarea comportamentului noncognitiv este realizabilă prin „chestionare în care elevilor li se cere să dea răspunsuri deschise la întrebări” și prin „scări de clasificare” a unor capacități referitoare la participarea la activitate, la disciplină, la independența intelectuală, la implicarea emoțională etc. [11, p.132].

Autoevaluarea are un rol formativ, profesorul trebuind să încurajeze elevul să își realizeze propria sa evaluare, căci numai așa rolul formativ al evaluării va fi atins. Pentru formarea capacității de autoevaluare la elevi, specialiștii recomandă o serie de condiții ce trebuie îndeplinite de către profesor [13, p.14].

Prin urmare, **tehnicile de formare și educare a capacității de autoevaluare** pot fi:

- *Autocorectarea* sau corectarea reciprocă. Elevul este solicitat să-și depisteze operativ unele erori în momentul realizării sarcinii de învățare.
- *Autonotarea controlată*. Elevul este solicitat să-și acorde o notă, care este negociată, apoi, cu profesorul sau împreună cu colegii. Cadrul didactic are datoria să argumenteze și să evidențieze corectitudinea sau incorectitudinea aprecierilor avansate.
- *Notarea reciprocă*. Elevii sunt puși în situația de a-și nota colegii, prin reciprocitate, fie la lucrările scrise, fie la verificările orale. Aceste exerciții nu trebuie neapărat să se concretizeze în notare efectivă.
- *Metoda de apreciere obiectivă* a personalității este concepută de psihologul Gheorghe Zapan și constă în antrenarea întregului colectiv al clasei, în vederea formării unor reprezentări cât mai complexe despre posibilitățile fiecărui elev în parte și ale tuturor la un loc [13, p.15].

Un șir de autori caracterizează **principiul priorității autoevaluării**, constatând că:

- ✓ Sub aspect formativ, autoevaluarea este prioritară în raport cu evaluarea de către învățător sau colegi.

- ✓ Învățătorul va crea sarcini de autoevaluare și va oferi copiilor posibilitatea de a aprecia produsul muncii lor în raport cu criteriile de evaluare.
- ✓ Înaintea evaluării de către învățător, elevul va fi stimulat pentru autoevaluare.
- ✓ Se încurajează autonomia în învățare și evaluare [7, p.9],
iar *funcțiile autoevaluării* sunt:
- ✓ de constatare (ce știu bine, ce știu mai puțin bine?)
- ✓ de mobilizare (am reușit să fac mult, dar la tema respectivă mai am rezerve)
- ✓ de proiectare (ca să nu am probleme în continuare, trebuie să repet următoarele).

Aceeași autori susțin că realizarea schimbării de la aprecierea cantitativă la cea calitativă impune o reorientare a activității de autoevaluare în cadrul orelor, astfel încât să stăbilească obișnuința înrădăcinată de a aprecia doar cât știe elevul și să favorizeze o nouă abordare – saltul de la cât la cum. Pentru exemplificare, se contrapun:

➤ *abordări cantitative*

- Cât ai realizat din cele propuse?
- Apreciază-ți rezultatele obținute.
- Cum ți-a reușit sarcina? (foarte bine; bine; suficient)

➤ *abordări calitative*

- Cât de mulțumit/satisfăcut ești de realizarea sarcinii?
- Apreciază-ți modul în care ai realizat sarcina.
- Cum ți-a reușit sarcina? (independent; ghidat; cu sprijin) [Ibidem, p.15].

Evaluarea reciprocă și autoevaluarea sunt metode prin care se obțin simultan mai multe rezultate, atât pentru procesul de evaluare cât și pentru procesul de învățare. Aceste metode contribuie la responsabilizarea, conștientizarea, implicarea elevilor în evaluare și informații pentru cadrul didactic despre evaluarea competențelor elevilor.

Evaluarea reciprocă presupune un feedback constructiv, centrat pe aspecte pozitive observate. Aceasta contribuie la socializarea grupului de elevi, la coparticiparea în formarea semenilor, precum și la intensificarea convingerilor proprii.

În acest context, prezintă interes un șir de tehnici de autoevaluare și evaluare reciproc :

- **Procedeele cromatic** poate fi utilizat și în contextul autoevaluării, și al evaluării reciproce. Utilizarea în permanență a culorilor semaforului induce elevilor asocieri nedorite, de exemplu: „astăzi am primit verde”; „am realizat sarcina pe roșu” etc. Important este ca elevul să se învețe a-și aprecia comportamentul performanțial (independent, ghidat, cu sprijin) și să fie motivat pentru a-și spori nivelul. Pot fi create multiple alternative eficiente și aplicabile de rând cu procedeele cromatice. De exemplu: sublinierea/bifarea/încercuirea cuvântului respectiv; colorarea cu creionul simplu a uneia dintre trei imagini pe care sunt scrise nivelurile; reprezentarea nivelului printr-un cod dat (emoticoane, figuri geometrice, litere etc.) etc.
- **Răspunsul la minut** este o tehnică bazată pe întrebări clare care solicită răspunsuri scurte și exacte. Se convine cu elevii că răspunsurile nu vor fi comentate și nici corectate. Ca rezultat, cadrul didactic va putea identifica aspectele care trebuie reluate sau clarificate.
- **Cu ochii închiși** – o tehnică bazată pe concentrare, dar și relaxare, potrivită atunci când elevii sunt un pic agitați:
 - se propune elevilor să lase capul pe masă, dar să țină pixul în mână pe o foaie;

- se adresează o întrebare care are ca răspuns o literă/un număr/un cuvânt scurt; de obicei, întrebarea vizează un concept-cheie al lecției;
 - elevii scriu răspunsul, lasă pixul și continuă să se relaxeze; între timp, învățătorul trece printre bănci și observă răspunsurile scrise;
 - după 3-5 minute, timp în care toți reușesc să se odihnească, se anunță răspunsul corect, iar elevii se autoapreciază.
- **Fără mâini ridicate** este o tehnică cu efect de încurajare. Învățătorul adresează o întrebare/sarcină, lasă elevilor timp de gândire, poate să le sugereze să discute în perechi sau în grupuri mici. Odată cu solicitarea răspunsului, atenția se transferă (într-un manieră cât mai firească) către anumiți elevi – cei timizi, tăcuți sau neîncrezători în forțele proprii.
- **Corectarea în pereche** este o tehnică care se pretează pe contextul evaluării reciproce:
- după realizarea individuală a unei lucrări/probe/sarcini, se face schimb de caiete/fișe;
 - fiecare elev contrapune cele realizate de coleg cu grila de verificare prezentată pe tablă/fișă/ecranul proiectorului;
 - la final, elevii pot consemna pe caietul citit impresii, observații, recomandări; la înapoierea caietului, acestea pot fi discutate în pereche. Se constată atenția sporită acordată atât de cel care este dator să analizeze, cât și de cel care ia cunoștință de aprecierile primite. Astfel se realizează concomitent evaluarea acțiunii celuilalt și propria sa evaluare.
- **Gândește-Perechi-Prezintă** este o tehnică de lucru în perechi, care poate fi utilizată în contextul evaluării pentru învățare:
- Gândește: întâi elevii lucrează individual, timp de 3-5 minute, asupra sarcinii propuse;
 - Perechi: apoi, elevii discută în perechi rezultatele obținute în mod individual, formulează o variantă comună (îmbinând ideile sau aoptând o variantă mai reușită, cizelând-o) și o notează conform cerințelor pe o fișă/poster;
 - Prezintă: la final, fișele/posterele completate în perechi se afișează și se contrapun în mod frontal; câteva perechi își argumentează soluțiile; se elucidează și se (auto)corectează eventualele greșeli; se realizează aprecieri valorice asupra rezultatelor activității.
- **Turul galeriei** este o tehnică de lucru în echipe, care, de asemenea, poate fi valorificată în contextul evaluării pentru învățare:
- fiecare echipă realizează sarcina propusă pe un poster;
 - posterele se afișează pe pereții sălii, la anumită distanță unul față de altul, pentru a permite circulația ulterioară a echipelor;
 - la semnalul învățătorului, echipele circulă prin sală, de la un poster la altul, le examinează și notează direct pe ele propunerile sale;
 - după încheierea circulației, echipele își examinează posterele și realizează o prezentare finală a produsului [Ibidem, p.15].

Prin urmare, autoevaluarea și evaluarea reciprocă ajută elevii să-și dezvolte capacitățile de autocunoaștere, să-și valorizeze atât cunoștințe, cât și atitudini și comportamente. Este foarte important pentru formarea la elevi a unor imagini realiste asupra posibilităților și limitelor lor.

Pentru a ilustra acest lucru, prezentăm un exemplu de chestionar:

1.	Prin rezolvarea acestei sarcini am învățat ...	4.	Lucrurile care mi-au plăcut la această activitate au fost ...
2.	Dificultăți	5.	Activitatea mea poate fi apreciată cu calificativul ...
3.	Cred că mi-aș putea îmbunătăți performanța dacă	6.	Îmi propun ...

De asemenea, pot fi utilizate și scările de clasificare și grilele de autoevaluare. Informația obținută este comparată cu cea a învățătorului, se pune în portofoliul elevului și se prezintă, periodic, părinților [3, p.80].

Pentru proiectarea și realizarea activității de autoevaluare se recomandă următoarele *etape*:

- I. *Autoverificarea*. După finalizarea lucrării, învățătorul ghidează elevii să se verifice, după caz: în baza răspunsurilor corecte oferite de învățător; în baza corectărilor realizate de învățător; în baza criteriilor de succes pentru produsul evaluat.
- II. *Autocorectarea*. Ca rezultat al autoverificării, învățătorul ghidează elevii în vederea reflecției și identificării cauzelor care au condus la erori. Apoi asigură remediere imediată, folosind strategii diferențiate (ghidare sau mai mult sprijin) pentru ca elevii să se autocorecteze.
- III. *Autoaprecierea*. Ca rezultat al autocorectării, învățătorul ghidează elevii în aprecierea comportamentului performanțial.

Simbolurile folosite în autoapreciere pot fi diferite, de exemplu: semnele (+, !, ?), culorile semaforului etc [7, p.19].

În concluzie, remarcăm următoarele:

- Autoevaluarea este prioritară în raport cu evaluarea.
- Autoevaluarea ajută elevii să-și dezvolte capacitățile de autocunoaștere, să-și valorizeze atât cunoștințe, cât și atitudini și comportamente.
- Evaluarea reciprocă presupune un feedback constructiv, centrat pe aspecte pozitive.
- Subiectivitatea persoanei o împiedică să se autoaprecieze corect, de aceea criteriile de evaluare ar ajuta să aprecieze persoana adecvat.
- Autoaprecierea presupune un demers prin care se măsoară volumul, calitatea, operaționalitatea propriilor cunoștințe, competențe, abilități etc.
- Autoevaluarea este o formă de organizare și apreciere reprezentând expresia unei motivații întregi față de învățare.
- Diversitatea instrumentelor de evaluare va dezvolta o autoapreciere adecvată la elevi.
- Evaluarea reciprocă și autoevaluarea - metode prin care se obțin simultan mai multe rezultate pentru procesul de evaluare și învățare.

BIBLIOGRAFIE

1. Analele Universității “Constantin Brâncuși”. Târgu Jiu: Științe ale Educației, 2016. ISSN 2344 - 3677.
2. Asigurarea internă a calității în învățământul profesional tehnic din R.M. Ghid de autoevaluare, Chișinău, 2017.
3. BACIU, S. Suport metodologic pentru evaluarea academică. Chișinău: ASEM, 2010. 97p. ISBN 978-9975-75-512-2.
4. CRISTEA, S. Evaluarea instruirii în cadrul procesului de învățământ. București: Didactica Publishing House, 2019. 180p. DPH978-606-683-944-0
5. DULAMĂ, M. Tehnici de autoevaluare și interevaluare, În: Didactica Pro..., revistă de teorie și practică educațională, nr. 5-6, 2005, p.33-34ISSN 1810-6455.
6. Evaluarea criterială prin descriptori la disciplinele educație muzicală, educație plastică, educație tehnologică și educație fizică, în clasa a V-a. Metodologie de implementare. Chișinău, 2018.
7. Evaluarea criterială prin descriptori în învățământul primar. Clasa I. Ghid metodologic. Marin, M., Gaiciuc, V., Ursu, L. Ed. a 2-a. Inst. de Științe ale Educației. Chișinău, 2017. 60 p. ISBN 978-9975-48-120-5.
8. IONESCU, M. Instrucție în educație. Paradigme, strategii, orientări modele. Cluj Napoca, 2003. 320 p. ISBN 973-0-03029-4.
9. MANOLESCU, M. Teoria și metodologia evaluării. București: Editura Universitară, 2010. 329p. ISBN: 973-749-952-3.
10. MOGONEA, F. Formarea competenței de autoevaluare la elevii de liceu. Craiova: Editura Universitaria, 2010. 255 p. ISBN 978-606-510-865-3.
11. STOICA, A. Evaluarea progresului școlar. De la teorie la practică. București: Humanitas Educațional, 2003. 132 p. HED 973-8289-68-8.
12. STAN, C. Autoevaluarea și evaluarea didactică. Cluj Napoca. Editura: Presa Universitară Clujeană, 2001. 15 p.
13. TĂNASE, M. Evaluarea – componentă esențială a procesului instructiv-educativ. Brașov. 2011. 35p. ISBN 978-973-0-11834-6.

CZU: 371.14/15

LESSON OBSERVATION FOR PROFESSIONAL DEVELOPMENT PURPOSES

Djulieta NEGRU,
English Language Teacher, teaching degree: I,
Theoretical Lyceum "George Coșbuc", Bălți, RM

Rezumat: Scopul dezvoltării profesionale este ca profesorul să genereze schimbări prin creșterea sau schimbarea conștiinței sale față de cum și pentru cine oferă cunoștințe relevante. Analiza și studierea în cadrul orelor de curs a colegilor le permite profesorilor să-și construiască o capacitate individuală și să dezvolte o înțelegere comună a practicii eficiente la clasă. De asemenea, le permite profesorilor să își dezvolte capacitatea de a oferi și primi feedback-ul într-o manieră amiabilă. Cercetările arată că, atunci când sunt făcute binevoitor, analiza colegilor, inclusiv feedback-ul și reflecția, are un impact substanțial asupra îmbunătățirii practicii profesionale și poate fi o parte notabilă în cursul dezvoltării profesionale a profesorului.

Civinte-cheie: întâlnire pre-observare, observare lecție, întâlnire post-observare, observare de la egal la egal, auto-reflecție.

Teacher development is viewed as a continuous process that begins with preservice teacher preparation and spans the entire career of the teacher [7, p. 13]. Teacher training involves giving novices and experienced teachers alike "ready-made answers" as opposed to "allowing them to discover their own alternatives" [4, p. 42]. According to Davis and Plumb [1, p. 40] training entails a "pre-planned" agenda set by the workplace or syllabus as opposed to an "impromptu, flexible agenda set by groups;" "needs of work-place" as opposed to "personal needs;" "qualification" as opposed to "career development", "leader and experts" as opposed to "peer group;" and "standardization" as opposed to "innovation." Freeman [3, p. 39] considers development as a strategy of influence and indirect intervention that comes with complex, integrated aspects of teaching. These parts are idiosyncratic and individual. The purpose of development is for the teacher to generate change through increasing or shifting his/her awareness.

Lesson observation

What is lesson observation, and how does it relate to teacher development? Simply put, lesson observation means sitting in on a class and observing a teacher in action. Maingay [5, p. 67] divides lesson observation into four categories: a) observation for training, b) observation for development, c) observation for assessment, d) and observer development.

Observation for training

Student teachers (STs) are taught to produce elaborate, step by step, rigid lesson plans, which they usually abandon as useless and time-consuming once they leave school. There is usually no meeting between the observer and the teacher prior to the observation. Sometimes there is a non-structured, post-observation meeting and where this exists, data collected during the lesson may touch on everything the observer could see. The feedback is often unidirectional

in which the observer is the expert who tells the ST what s/he did well and what s/he did poorly. Some observers, often the teacher trainer, take delight in dishing out observation data in devastating language—negative, judgmental feedback that only discourages the neophyte. Evaluation is based solely on one or two lessons taught under examination conditions with one or more examiners determining the fate of the candidate. There are few clearly defined objective criteria for grading these lessons. Demonstration lessons, a vital element of training, often given by the trainer or the **cooperating teacher (COOPT)** are meant to be imitated by the ST resulting in what Maingay [5, p. 32] calls “ritual teaching behavior.” STs are rarely given a chance to try out techniques that are unknown to the COOPT or the trainer-observer especially when this observer is another one of the teachers in the institution. There is generally no COOPT to observe lessons on a lesson-to-lesson basis as the class teacher is often away “having other fish to fry.” COOPT teachers instruct STs and ensure that instructions leading to conditioned behavior are carried out without due consideration to initiatives that the ST may want to take. Generally, feedback in training is judgmental, firm, and directive.

Observation for teacher development

The ST is not instructed to reproduce a prescribed lesson plan. Instead, the ST is provided with broad guidelines and explanatory notes justifying the inclusion of certain activities based on lesson objectives. Lesson observation is cyclical consisting of a ***pre-observation meeting***, the ***observation*** itself, and a ***post-observation meeting***. The lesson observer is a full partner in the **teaching practice (TP)** exercise; s/he is punctual, sits in during the entire lesson, taking notes (data) on the goals/targets set at the pre-observation discussion. The observer does not intervene during the lesson unless the *whens* and the *hows* have been agreed upon during the pre-observation meeting. Feedback is given in the most objective manner possible as the observer tries to avoid being judgmental.

Observation for assessment

Teachers can collaboratively observe each other for professional development purposes. These peer observations are confidential and non-evaluative in nature.

Peer observations benefit both the observer and the observed teacher:

- Observers see new techniques in action, get new ideas for their teaching toolkits, and can reflect on their own assumptions, beliefs, and teaching practices based on what they witness.
- Observed teachers benefit from analyzing the descriptive data the observer collects about classroom interactions and the class environment; they can also grow through discussions that result from observer questions and suggestions to improve learning outcomes.
- Based on their discussions and reflections, participants can develop action plans or action research projects to improve their teaching practice.
- Peer observations can also improve camaraderie, deepen collaboration, and increase self-awareness among participating teachers.

Observer Considerations

Things to look for while you observe:

- What are the major lesson stages and the associated timing and interaction patterns?

Things to consider as you review your records and prepare for the post-observation meeting:

- What has the teacher done especially well?
- Were the students engaged? How did you know?
- Were there a variety of activities?
- Was there a lot of STT (student talk time)?
- What activities do you enjoy the most / find the most interesting?
- What questions do you need to ask about unobservable information?
- Do you have suggestions for improvement or alternative?
- What have you learned about your own teaching practices, beliefs, and assumptions based on this observation?

Observed Teacher: Reflection Form

After your lesson, use the prompts below to make notes about the positive aspects and areas for improvement or desired changes. Complete this form before the post-observation meeting with your colleague. Be sure to bring these notes to the meeting.

Lesson Plan and Activities:

- Did your lesson go as planned?
- Did you meet the lesson’s objectives?
- Were your activities effective and appropriate for this learner group?
- How was your time-management?

Personal Qualities and Communication

- Did you enjoy teaching and did you convey this to your students?
- How was your classroom management?
- Did the lesson include STT opportunities and varied interaction patterns?
- Where did you position yourself in the classroom?
- How did you react to students’ responses, non-responses, and errors?

Materials:

- How well did your materials work in the lesson?
- Did you encounter any problems?
- How could you have improved the materials themselves or the way you used them?

Observation Focus Areas

• Make notes about your performance in relation to the areas you asked your colleague to observe.

Summary:

• How will you apply what you learned today to improve your planning and teaching of future lessons?

Observer development

The cyclical supervisory model of lesson observation

The cyclical supervisory model consists of the same three phases of the teacher development model. During the pre-observation meeting, the observer and the teacher himself/herself set a limited number of professional targets. These may be any aspect(s) of the lesson that the ST in-service trainer would like the observer to target. Depending upon the needs

of a particular ST/teacher, both the observer and the teacher may choose to run through a checklist established for this purpose consisting essentially of the following: lesson topic, lesson content, objectives, materials, prerequisite learning, lesson development, closure, student evaluation, etc. It is vital to hold this meeting well in advance of the observation to enable the teacher or ST to revise the lesson plan or other aspects of the class before the lesson is taught. **Pre-observation meetings**¹ are the time when the teacher and the observer can agree upon issues such as the observer's intervention during the lesson proper. Some teachers do not want intervention but others do. Peer teaching roles can also be discussed and assigned. The observer may refer the ST to relevant literature that may help in lesson planning and execution. S/he may also help the ST get access to specialized libraries which would otherwise have been impossible. The second phase of the clinical supervisory model is the **observation**² of the lesson itself. At this stage, the observer focuses strictly on the targets set at the **pre-observation meeting** and collects relevant data for the teacher's attention. The data thus collected constitute a vital part of the content of the ST's teaching profile. The third and final phase of the cyclical supervisory model is the **post-observation meeting**³ at which the teacher and observer look back at the lesson and the data gathered. Another controversial issue is how feedback should be given during this phase of observation. Some teacher educators suggest that **data should be presented in the most non-judgmental manner possible** giving the teacher the opportunity to analyze the data and to make decisions as to its significance. Others suggest that positive feedback should be given to create a good climate for further discussion of the lesson and to give the ST a sense of accomplishment. Still, others say that the good points of the lesson should be pointed out to the teacher while the bad ones should be given in the form of suggestions for improvement. There are some who say that the trainer/observer should not be hypocritical and should tell the trainee what s/he did right or wrong in a direct manner. My own position on giving feedback to STs during post-observation meetings is simply to be eclectic for the simple reason that no single procedure will cover all teaching situations. In some situations, telling the ST directly and firmly what to do and what not to do may be the only acceptable way, but in others, this may be rejected for fear of encouraging dependency.

Conclusion

¹ **Pre-observation meeting:** The observer meets with the teacher before the class to learn about the lesson's focus and objectives. The teacher should define a focus area, perhaps related to something s/he would like to improve upon or a problem that s/he is trying to solve. Make sure you are both in agreement about how the observation will be conducted (duration, seating, etc.) and when the post-observation meeting will occur.

² **Observation:** The observed teacher should inform students about the observation before the lesson. The observer should arrive a few minutes early and be as discreet as possible: sit in the back of the room; focus solely on the observation and observe the entire lesson (or agreed upon segment); be open-minded and make detailed descriptive records in preparation for the post-observation meeting.

³ **Post-observation meeting:** This is the most important part of the observation process. Reflection before this meeting and the discussion about what happened in the classroom is when real learning for both the teacher and the observer occurs. Teachers should treat each other with respect and offer opinions in a kind and constructive way. Participants should set action plans/goals based on what they learn. Both teachers should walk away feeling like they have learned something new and will be better teachers because of it.

Peer observation enables teachers to build their individual capacity and develop a shared understanding of effective classroom practice. It also allows teachers to build their capability in giving and receiving feedback. Research shows that when done well, peer observation, including feedback and reflection, has a high impact on improving professional practice and can be an important part of a teacher’s professional development. The Victorian Teaching and Learning Model (including the Practice Principles for Excellence in Teaching and Learning, the Pedagogical Model and the High Impact Teaching Strategies) can support teachers to determine the focus of peer observations. For example, areas of focus could include pedagogical approaches, curriculum planning, assessment strategies or opportunities for student voice and agency within the lesson. Peer observation can benefit both the teacher being observed and the observer. Peer observation can: 1) provide opportunities to discuss challenges and successes with trusted colleagues; 2) support the sharing of ideas and expertise among teachers; 3) build a community of trust through opening classroom practice to a wider audience; 4) support a focus on improving the impact of learning; 5) contribute to the collective efficacy of the whole school.

Guidance for the observer

Your role in self-reflection may be limited, however, it is valuable to be available to your colleague to guide and provide access to resources they may not be familiar with or unable to access (e.g. the School Strategic Plan, Annual Implementation Plan). Suggestions about professional reading or linking up with other colleagues who might have some expertise in the area can be ways of supporting the teachers’ self-reflection if they seek out the advice. Encouraging the teacher to self-reflect prior to the pre-observation conversation will ensure that the conversation is informed, and you can suitably engage with the teacher’s reflection.

Guidance for the teacher being observed

Self-reflection is an opportunity to consider how to maximize the outcomes of the peer observation by tailoring your focus to be specific, and about an area of your practice that will benefit your students’ learning through colleagues’ reflection and feedback. It is an opportunity to undertake individual reflection before engaging with your observer(s), however, some teachers may find it beneficial to seek others’ input during your self-reflection. There is no expectation for teachers to share their self-reflection material if they do not wish to. Consider how your focus aligns with whole-school priorities so that your work continues to benefit from school-based professional learning opportunities. Take this opportunity to reflect on your hopes, fears and expectations when participating in peer observation.

Being prepared for the classroom visit will support you to have a positive experience, and be mindful that you want the observation to be based on your usual practices, not uncharacteristic ones. Don’t alter your lesson planning significantly because of the observation. Ensure that your students are aware of the observation, particularly if they are not accustomed to having other visitors in your classroom. Remember that your observer is collecting evidence to inform collaborative reflection and feedback and to support you to enhance your effectiveness as a teacher – they are not judging the quality of your performance.

REFERENCES

1. DAVIS, P. AND K. PLUMB. Teacher development for teachers not trainers. IATEFL Newsletter, 1988, 100, p. 40.
2. FREEMAN, D. Observing teachers: Three approaches to in-service training and developments. TESOL Quarterly, 1982, 16, 1, pp. 21–28.
3. FREEMAN, D. Teacher training, development and decision-making. TESOL Quarterly, 1989, 23, 1, pp. 27–47.
4. LUCAS, C. A model for teacher development in a large EFL institution. IATEFL Newsletter, 1988, 100, p. 42.
5. MAINGAY, P. Observation for training, development or assessment? In Explorations in teacher training: problems and issues, ed. by T. Duff, London: Longman Group UK LTD, 1988.
6. RICHARDS, J. C., AND C. LOCKHART, C. Teacher development through peer observation. TESOL Journal, 1991–1992, 1, 2, pp. 7–10.
7. SITHAMPARAM, S., AND M. Dhamotharam. Peer networking: Towards self-direction in teacher development. English Teaching Forum, 1992, 30, 1, pp. 12–15.

CZU: 37.016:811.111

THE SILENT WAY: AN UNCONVENTIONAL LANGUAGE TEACHING METHOD

Djulieta NEGRU,
English Language Teacher, teaching degree: I,
Theoretical Lyceum "George Coșbuc", Bălți, RM

Rezumat: „Calea Taciturnă” este titlul unei metode de predare a limbilor străine, care a fost concepută de către Caleb Gattegno. Se bazează pe premisa că profesorul ar trebui să tacă cât mai mult posibil în clasă, dar elevul ar trebui să fie încurajat să producă cât mai mult posibil un limbaj autentic în limba țintă. Rolul profesorului este de a direcționa atenția elevilor, de a facilita auto-reflectarea și de a oferi feedback-ul verbal și nonverbal atunci când este necesar. Pe de altă parte, elevii sunt încurajați să vorbească cât mai mult posibil în limba țintă. „Calea Taciturnă” aparține unei tradiții care privește învățarea ca o activitate de rezolvare a problemelor, creativă și de descoperire, în care elevul mai degrabă este un actor principal, decât un ascultător pasiv în bancă.

Civinte-cheie: metoda de predare a limbii Silent Way, evaluare, corectarea erorilor, feedback structurat.

Learning foreign languages has always been viewed as useful and important. If there is nothing new about people's views concerning the importance of learning foreign languages, we cannot say the same thing about their role in people's lives. We know that teachers come to teacher training with ideas about the teaching/learning process formed from the years they have spent as students themselves. By becoming clear on where they stand, teachers can choose to teach differently from the way they were taught. They are able to make choices that are informed, not conditioned. In other situations, where a method is not imposed, methods offer teachers alternatives to what they currently think and do. The point is that they will have the understanding to do so if they are able to and want to.

The Concerns for our professional development are based on the new role of foreign languages which is closely connected to the development of society itself. The teacher should think of any learning strategies that he/she can introduce to their students to facilitate their language acquisition. For instance, we will try to convince the reader that “*Teaching Techniques and Principles of Silent Way in English – as a Second Language*” is an important step in developing our teaching awareness. **The use of the word "silent" is also significant, as Silent Way is based on the premise that the teacher should be as silent as possible in the classroom in order to encourage the learner to produce as much language as possible.**

Although Caleb Gattegno's Silent Way [3, p. 78] did not stem directly from the Cognitive Approach, it shares certain principles with it. For example, one of the basic principles of the Silent Way is “Teaching should be subordinated to learning”. Gattegno believed that to teach means to serve the learning process rather than to dominate it. He concluded that learning is a process, which we initiate by ourselves by mobilizing our inner resources (our perception,

awareness, cognition, imagination, intuition, creativity) to meet the challenge at hand. In the course of our learning, we integrate into ourselves whatever "new" that we create, and we use it as a stepping stone for further learning. One of the mottos of the Silent Way is: "*The teacher works with the student; the student works on the language.*" [1, p. 28] **The teacher will remain as silent and interfere as little as possible.**

➤ **The goals of teachers who use the Silent Way:**

Students should be able to use the language for self-expression—to express their thought, perceptions, and feelings. In order to do this, they need to develop independence from the teacher, to develop their own inner criteria for correctness. Students become independent by relying on themselves. The teacher, therefore, should give them only what they absolutely need to promote their learning.

➤ **Some characteristics of the teaching/learning process:**

The teacher sets up situations that focus student attention on the structures of the language. The situations provide a vehicle for students to perceive meaning. The situations sometimes call for the use of rods and sometimes do not; they typically involve only one structure at a time. With minimal spoken cues, the students are guided to produce the structure. The teacher works with them, striving for the pronunciation that would be intelligible to a native speaker of the target language. The teacher uses the students' errors as evidence of where the language is unclear to students and, hence, where to work. The students receive a great deal of practice with a given target language structure without repetition for its own sake. They gain autonomy in the language by exploring it and making choices. The teacher asks the students to describe their reactions to the lesson or what they have learned. This provides valuable information for the teacher and encourages students to take responsibility for their own learning. Some further learning takes place while they sleep.

➤ **The nature of student-teacher interaction/the nature of student-student interaction:**

For much of the student-teacher interaction, the teacher is silent. He is still very active, however—setting up situations to "force awareness" [5, p. 59], listening attentively to students' speech, and silently working with them on their products through the use of nonverbal gestures and the tools he has available. When the teacher does speak, it is to give clues, not to model the language. Student-student verbal interaction is desirable (students can learn from one another) and is therefore encouraged. The teacher's silence is one way to do this.

➤ **The areas of language that are emphasized. The language skills that are emphasized:**

Since the sounds are basic to any language, pronunciation is worked on from the beginning. Students must acquire the melody of the language. There is also a focus on the structures of the language, although explicit grammar rules may never be supplied. Vocabulary is somewhat restricted at first. There is no fixed, linear, structural syllabus. Instead, the teacher starts with what the students know and builds from one structure to the next. As the learners' repertoire is expanded, previously introduced structures are continually being recycled. The syllabus develops according to learning needs. All four skills are worked on from the beginning of the course, although there is a sequence in that students learn to read and write what they have already produced orally. The skills reinforce what students are learning.

➤ **How are the feelings of the students dealt with?**

The teacher constantly observes the students. When their feelings interfere, the teacher tries to find ways for the students to overcome them. Also, through feedback sessions at the end of lessons, students have an opportunity to express how they feel. The teacher takes what they say into consideration and works with the students to help them overcome negative feelings which might otherwise interfere with their learning. Finally, because students are encouraged throughout each lesson to cooperate with one another, it is hoped that a relaxed, enjoyable learning environment will be created.

➤ **How is evaluation accomplished?**

Although the teacher may never give a formal test, he assesses student learning all the time. Since “teaching is subordinated to learning” [2, p. 43], the teacher must be responsive to immediate learning needs. The teacher's silence frees him to attend to his students and to be aware of these needs. The needs will be apparent to a teacher who is observant of his students' behavior. One criterion of whether or not students have learned is their ability to transfer what they have been studying to new contexts. *The teacher does not praise or criticize student behavior since this would interfere with students' developing their own inner criteria. He expects students to learn at different rates. The teacher looks for steady progress, not perfection.*

We have come to the conclusion that *The Silent Way* has a great many principles. We will point here just a few of them. Perhaps we can come to a fuller understanding of them if we know what are the goals of teachers who use the *Silent Way*. We must understand the role of the teacher and at the same time the role of the students during the process. On the other hand, we must find out how the teacher responds to student errors. We will understand what the criteria of teacher's silence are and what peer correction and self-correction mean.

PRINCIPLES:

- 1) The teacher should start with something the students already know and build from that to the unknown.
- 2) Learning involves transferring what one knows to new contexts.
- 3) **Silence is a tool. It helps to foster autonomy or the exercise of initiative. It also removes the teacher from the center of attention so he/she can listen to and work with students. The teacher speaks, but only when is necessary. Otherwise, the teacher gets out of the way so that it is the students who receive the practice in using the language.**
- 4) If students are simply given answers, rather than being allowed to self-correct, they will not retain them.
- 5) In subsequent lessons, the students will learn to use a number of different linguistic structures. The students will practice making sentences with different combinations of these structures.
- 6) Students will practice writing the sentences they create.
- 7) The structures of the syllabus are not arranged in a linear fashion, but rather are constantly being recycled.
- 8) The skills of speaking, reading, and writing reinforce one another.
- 9) The syllabus is composed of linguistic structures.

- **Teacher's silence:** The teacher gives just as much help as is necessary and then is silent. Or the teacher sets up an unambiguous situation, puts a language structure into circulation, and then is silent. Even in error correction, the teacher will only supply a verbal answer as the last resort.
- **Self-correction games:** For example, the teacher put his palms together and then moved them outwards to signal to students the need to lengthen the particular vowel they were working on. In another instance, the teacher indicated that each of his fingers represented a word in a sentence and used this to locate the trouble spot for the student.
- **Structured-feedback:** Students are invited to make observations about the day's lesson and what they have learned. The teacher accepts the students' comments in a non-defensive manner, hearing things that will help give him direction for where he should work when the class meets again. The students learn to take responsibility for their own learning by becoming aware of and controlling how they use certain learning strategies in class. The length and frequency of feedback sessions vary depending on the teacher and the class.

Conclusion

The role of the teacher and the role of the students during the process:

The teacher is a technician or engineer. "Only the learner can do the learning" [8, p. 13], but the teacher, relying on what his students already know, can give what help is necessary, focus the students' perceptions, "force their awareness", and "provide exercises to insure their facility" with the language. The teacher should respect the autonomy of the learners in their attempts at relating and interacting with the new challenges. The role of the students is to make use of what they know, to free themselves of any obstacles that would interfere with giving their utmost attention to the learning task, and to actively engage in exploring the language. No one can learn for us, Gattegno would say; to learn is our personal responsibility. **As Gattegno says,** [4, p. 34] "*The teacher works with the student; the student works on the language.*" **The teacher will remain silent and interfere as little as possible.**

REFERENCES

1. BERLITZ, M. D. Berlitz Method for Teaching Modern Languages. London: Berlitz Editions (490th edition), 1937.
2. BROWN, H. D. Principles of Language Learning and Teaching. (3rd edn.) Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents, 1994.
3. GATTEGNO, C. Teaching Foreign Languages in Schools: The Silent Way. (2nd edn.) New York: Educational Solutions, 1972.
4. GATTEGNO, C. The Common Sense of Teaching Foreign Languages. New York: Educational Solutions, 1976.
5. HYMES, D. On Communicative Competence. In J. J. Gumperz & D. Hymes (eds.), Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1972.
6. LARSEN-FREEMAN, D. Teaching and Principles in Language Teaching. Oxford: Oxford University Press. Second Edition-2001.

7. LOZANOV, G. *Suggestology and Outlines of Suggestopedy*. Philadelphia, PA: Gordon and Breach, 1978.
8. NUNAN, D. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
9. PENNY, UR. & A. WRIGHT. *Five-Minute Activities. A Resource book of Short Activities*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
10. VIZENTAL, A. *Strategies of Teaching and Testing English as a Foreign Language*. Iași: Polirom, 2008.

CZU: 37.026:91

NOILE ABORDĂRI PRIN RECONSIDERAREA SPAȚIULUI, RESURSELOR, DOTĂRILOR ÎN PREDAREA GEOGRAFIEI

*Alexandra PĂTRAȘCU, doctorand
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM
profesor, grad didactic I, Colegiul Național „Al. Odobescu”, Pitești, România*

Summary: *The forms of activities that can be carried out in class, in the geography cabinet, as well as the designed extracurricular didactic activities, organised according to the contents of the curriculum, aim for the progress of knowledge, the increasing of the prestige of geography at school level and not only, at teacher level, as well as the acceleration of the pupils' interest in this subject. The educational activities become effective and the pupils achieve remarkable success when they are located at the centre of the activities by means of different teaching strategies.*

Keywords: *geography, geography lesson, classroom, geography cabinet, competence, practical activities.*

Primele informații de natură geografică se cunosc încă din Preistorie și sunt inscripționate pe oase, coarne de cerbi, reprezentate în picturi rupestre etc. În urmă cu peste 2500 de ani, de exemplu, pe actualul teritoriu al Marii Britanii și în nord-vestul Europei au fost edificate structuri megalitice, formând ansambluri arhitecturale dintre care cel mai cunoscut este cel de la Stonehenge, din câmpia Salisbury, Anglia. Structurile megalitice par a combina scopuri religioase și astronomice, revelând principii matematice care implică teorema lui Pitagora, cu cel puțin două milenii înaintea nașterii acestuia.

La fel ca toate celelalte științe, în Antichitate, geografia s-a născut și ea din nevoia de a putea să ne poziționăm în spațiul terestru, necesitatea care rămâne aceeași și în prezent, însă, capătă și o valență nouă: necesitatea de a ne reintegra în unitatea spațială a mediului terestru, ca urmare a profundelor transformări ale mediului terestru sub influența omului.

Civilizația greacă este prima care face saltul dincolo de constatare, spre o explicare rațională a faptelor naturale, care să nu implice voința arbitrară a zeilor, chiar zeii devin treptat subiect al legilor raționale. În sec. XII-VIII î.Hr. mitologia greacă devine un ansamblu de povestiri și legende despre oameni și zei, transmise de poeți, așa cum sunt poemele lui Homer, Iliada și Odiseea. Dispariția sistemului teologic capabil să ofere o explicație cosmologică profund coerentă, înlocuirea sa cu mitologii în care natura și viața omenească au fost desacralizate, a lăsat loc liber nașterii unei filozofii a naturii, din care ulterior a apărut știința care reprezintă aportul civilizației occidentale cu rădăcini în sistemul filozofic al Antichității grecești. Într-o cultură desacralizată, geografia și-a făcut loc treptat ca ansamblu al cunoștințelor despre lume, desigur și ca geografie matematică/ astronomică, preocupată de calcularea formei și dimensiunii planetei noastre. Ea capătă statut de știință, având un nume propriu, un obiect de

studiu și o metodă cantitativă, în opera “Comentarii geografice” a matematicianului și filozofului grec Eratostene (cca 276–194 î. Hr.), bibliotecar în Alexandria.

În lucrarea sa „Geografia ca mijloc de educație în învățământul secundar și inferior” (1901): Simion Mehedinți scria: „geografia școlară are menirea și chiar datoria deosebită de a sintetiza în mod armonios cunoștințele elevilor, de a le prezenta minții, ca pe un tot organic, făcând astfel pe elevi să simtă neconținut interesul reciproc care leagă un studiu de celelalte dimprejur. Reținerea faptelor trebuie să fie întemeiată pe raționament și nu pe o memorie mecanică.”.

Cu timpul, prelucrând metode și instrumente specifice altor științe, geografia și-a lărgit continuu domeniul de specializare, devenind o știință tot mai completă.

Astăzi, geografia este unică prin poziția ei la contactul dintre științele naturale și cele sociale, iar perfecționarea conținutului geografic evidențiază și problema **reconsiderării spațiului** în care se desfășoară orele, **pe cea a resurselor, a dotărilor** existente în școală.

Lecția de geografie are atât părți aplicative cu deprinderi practice necesare elevilor liceeni cum sunt realizările de schițe, hărți, observații, măsurători, analize sau experimente simple cât și părți teoretice. Se dorește investigarea mediului înconjurător cu metode simple pentru înțelegerea mai exactă a fenomenelor, proceselor și elementelor fizice, sociale sau economice din lumea înconjurătoare care ar ajuta elevul să fie mai bine ancorat în viața reală. De altfel, nu este important dacă un elev cunoaște existența unor fenomene într-un anumit spațiu geografic, ci înțelegerea rațiunii logice a acestora. Neînțelegând logica unor fenomene sau procese geografice, elevul nu poate reține, multă vreme, anumite noțiuni, acestea i se par plictisitoare și lipsite de sens.

Învățământul românesc oferă posibilitatea desfășurării lecțiilor și activităților complementare în clasă dar și în cabinetul de geografie, iar pe lângă acestea, activitatea didactică poate fi completată în exteriorul acestui spațiu formal prin: excursii școlare, vizite, drumeții, școli de vară, precum și alte activități, cu scopul dobândirii de noi cunoștințe în domeniul geografiei fizice, geografiei populației și geografiei economice, dar și cea a mediului înconjurător desigur.

Desfășurarea lecțiilor **în sala de clasă**, pentru realizarea activității de predare - învățare - evaluare, prezintă dezavantajul că profesorul de geografie nu are consecutiv clase de același nivel de studiu pentru a putea duce în fiecare clasă un set de materiale didactice pregătite anterior, precum: filme, video, CD-uri, dicționare, atlase, colecții de roci, planșe etc. acestea necesitând condiții speciale.

Însă, realizarea orelor **în cabinetul de geografie** se desfășoară în condiții propice, iar organizarea actului educațional într-un astfel de spațiu adecvat și dotat oferă posibilitatea ridicării calității procesului de învățământ, cu condiția ca acesta să nu funcționeze și ca sală de clasă, altfel funcțiile acestuia se reduc. În actuala etapă a perfecționării învățământului geografic, predarea geografiei în cadrul unui cabinet de specialitate, devine utilă, necesară și obligatorie.

Experiența cadrului didactic și politica organizatorică a instituției școlare duc la realizarea unor cabinete de geografie cu diferite dotări în funcție de numărul de clase și de numărul de elevi din fiecare clasă, de pasiunea profesorului de geografie, de dotarea existentă și posibilitățile financiare ale unității școlare respective.

Cabinetul de geografie nu reprezintă un depozit de materiale ori o sală de muzeu unde elevii vin, admiră materialele expuse și parăsc cabinetul fără să dobândească nici-o cunoștință. În cadrul acestuia activitățile didactice trebuie să fie eficiente, profesorul nu trebuie să fie situat în mijlocul activității ci elevul, iar pentru ca acesta să obțină succes și performanță este necesară aplicarea strategiilor de învățare.[5, p.226].

Cabinetul de geografie reprezintă un spațiu destinat cu precădere sau exclusiv învățării geografiei, el cuprinde majoritatea mijloacelor de învățământ care facilitează învățarea disciplinei școlare și oferă un mediu prietenos acesteia. Acest lucru se impune cu atât mai mult cu cât geografia (poate mai mult ca alte discipline școlare) este într-o măsură considerabilă o disciplină preponderant vizuală făcând apel la utilizarea unui material grafic și cartografic deosebit de bogat și diversificat.

În cabinetul de geografie se desfășoară (pe lângă lecțiile curente) și activitatea cu caracter aplicativ de documentare și informare de pe teren. Cabinetul de geografie este locul unde se pot realiza: citirea hărților, construirea unor hărți simple, ordonarea și clasificarea unor materiale adunate în tabere sau excursii, prezentarea observațiilor de pe teren făcute în aplicațiile practice, realizarea de documentări pe baza unor bibliografii, elaborarea unor referate tematice, desfășurarea ședințelor de cerc, organizarea unor întâlniri cu oameni de știință, călători sau cercetători, urmărirea unor filme documentare etc. Ca urmare scopurile și funcțiile cabinetului, care evidențiază importanța organizării acestuia pentru creșterea eficienței predării geografiei și a educației în general, sunt următoarele:

a. Funcția didactică - este principala funcție a cabinetului de geografie. Se înțelege că organizarea lecțiilor în cabinet contribuie la sporirea eficienței predării geografiei și la însușirea de către elevii în condiții mai bune, a cunoștințelor. Desigur, dacă elevul are la îndemână o serie de material grafice, cartografice, cu care vine nemijlocit în contact în cadrul fiecărei ore de geografie.

b. Funcția științifică - este pusă în evidență prin aceea că prin intermediul materialelor existente în cabinet, elevul vine în contact cu modalitățile specifice de lucru ale geografiei ca știință. Unele activități desfășurate în cadrul cabinetului de geografie îi conduc pe elevi la formarea unor priceperi și deprinderi proprii cercetării științifice. Ca urmare rolul cabinetului din acest punct de vedere devine și mai important în condițiile legării activităților de învățare cu cele de cercetare și aplicare a rezultatelor.

c. Funcția de “ambianță” - modul în care este organizat cabinetul de geografie are efect pozitiv asupra învățării și asupra relațiilor profesor - elev, se creează un cadru adecvat pentru studierea geografiei și se realizează o însușire mai eficientă a acesteia în comparație cu studierea într-o sală de clasă normală.

Aflați mereu în căutarea de modalități de a crește interesul elevilor pentru învățare, profesorii ar dori să aibă cât mai multe soluții și resurse educative pe care să le utilizeze pentru a-și atinge obiectivele educaționale. În societatea contemporană, educația și învățământul trebuie reînnoite, completate, adaptate, astfel încât să putem vorbi de o permanentă inovație și creație în activitatea didactică. De altfel, ținta unui obiectiv educațional îl reprezintă și formarea unor competențe.

Competența este un rezultat care poate fi evaluat și la care nu este asociat un element de conținut, spre deosebire de competențele generale și specifice la care sunt incluse elemente de

conținut. În geografie, dacă domeniul de competență este analiza, o competență generală poate fi analiza hărții, iar cele specifice care derivă din cele generale pot fi: analiza hărții climatice, analiza hărții sinoptice etc. [5, p.120]. Elevul care a dobândit competența de a analiza o hartă climatică, respectiv harta sinoptică nu are și competența de a analiza o hartă geomorfologică.

De altfel, competența cuprinde cunoștințe declarative, cunoștințe procedurale și cunoștințe atitudinale stocate în memoria de lungă durată a unei persoane, acestea există numai ca posibilitate de a se produce fiind grupate sub formă de competență virtuală. [2, p.32]. Elevul care a dobândit competența de a analiza o hartă sinoptică va parcurge etapele următoare:

- cunoștințe declarative: concepte- analiză, hartă, scară, legendă, semne convenționale;
- cunoștințe procedurale: analizarea elementelor de întocmire și editare a hărții, analizarea legendei hărții, analizarea conținutului hărții, analizarea și compararea relațiilor dintre elementele reprezentate, analizarea evoluției fenomenelor meteorologice și a proceselor identificate;
- cunoștințe atitudinale: analiza corectă a hărții, analiza sistematică respectând cerințele specifice.

În concluzie, educația este responsabilă pentru formarea de competențe necesare evoluției și dezvoltării societății, pentru formarea abilităților elevilor la nivel personal, pentru formarea, dezvoltarea, punerea în valoare capacității fiecăruia.

În prezent lumea modernă pune accentul pe folosirea mai eficientă a cunoașterii și a inovației. Este necesară extinderea abilităților creatoare ale întregii populații, mai ales ale acelor care le permit oamenilor să se schimbe și să fie deschiși față de idei noi într-o societate diversă din punct de vedere cultural, bazată pe cunoaștere. Ca urmare o importanță covârșitoare o au **activitățile practico-aplicative** pentru formarea și dezvoltarea de competențe specifice. Partea descriptivă a geografiei este utilă pentru completarea unor zone de cunoaștere, dar mult mai importantă este geografia practică, o ramură distinctă axată pe experimentare și explicare logică, pe argumente dovedite sau pertinente. Activitățile practice sunt activități complexe în care se efectuează sarcini cu caracter aplicativ, se formează și consolidează cunoștințe procedurale, cunoștințe atitudinale și competențe, inclusiv competențe profesionale (Chiș și Grec, 2017), se elaborează produse materiale sau intelectuale, se derulează într-un cadru organizatoric specific (Dulamă, 2008a; 2010a, b). Avantajele aplicațiilor practice au fost următoarele: dobândirea cunoștințelor și a strategiilor de cercetare de către elevi; realizarea obiectivelor propuse; formarea competențelor vizate; dezvoltarea gândirii critice; dezvoltarea abilităților de comunicare; responsabilizare și perseverență; dezvoltarea capacității de investigație și de analiză a fenomenelor; învățarea prin cooperare..

Cu o bună pregătire profesională și metodică, tact și optimism pedagogic, ca profesori, contribuim la formarea unei gândiri geografice care implică dezvoltarea gândirii globale, unitare, integratoare, sistematice, creatoare și divergente.

BIBLIOGRAFIE

1. BÂRGĂOANU, P.; MÂNDRUȚ, O. Metodica predării geografiei la clasele V-VIII, București. (Ed. Didactică și Pedagogică), 1979.

2. BRIEN, R. Science cognitive&formation, Quebec. (Presses de l'Université du Quebec), 1997.
3. DULAMĂ, M. E.; ILOVAN, O. R. Didactica geografiei-Tendințe actuale în predarea și învățarea geografiei. Vol.16, (Ed. Presa Universitară Clujeană), 2017. ISBN 978-973-595-312-6
4. DULAMĂ, M. E; ROȘDCOVAN, S. Didactica geografiei. Ch., (Ed. Bons Offices), 2007. 511 p. ISBN 978-9975-80-129-4
5. DULAMĂ, M. E. Didactica axată pe competențe-Teorie și aplicații.Cluj-Napoca, (Presa Universitară Clujeană), 2011.5 p. ISBN 978-973-595-330-0
6. DULAMĂ, M. E. Geografia și didactica geografiei pentru învățământul primar și preșcolar. Cluj-Napoca, (Presa Universitară Clujeană), 2011.
7. EPURE, T. Ipostaze moderne și competențe adecvate în predarea geografiei. În: Revista Profesorului, 21 aprilie 2020. Platformă de comunicare și de dezbateri pentru profesioniștii educației ISSN 2602-0068
8. MĂLDĂIANU, L. Realizarea aplicațiilor practice cu elevii în orizontul local și rolul lor în procesul instructiv - educativ.p.1
9. ILINCA, N. Didactica geografiei - Pentru cadrele didactice din învățământul gimnazial și liceal. București, (Ed. CD PRESS), 2015. 209 p. ISBN 978-606-528-291-9
10. PÎSLARU VI., COJOCARU M., PAPUC L. *Construcție și dezvoltare curriculară. Cadru teoretic*. Centru de resurse curriculare Moldova, UPS, I. Creangă, 2005.
11. ROEGIERS X. *Manualul școlar și formarea competențelor în învățământ* [online],https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Manual%20scolar%20si%20formarea%20competentelor%20in%20invatamin.pdf, accesat 23. 10.2020.
12. SALADE D. *Receptarea noului în practica școlară*. În: Dezbateri de didactică aplicativă, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca,1997, p. 232
13. ЗЕЕР Э.Ф. Психолого-дидактические конструкторы качества профессионального образования Образование и наука, 2002, N 2.
14. ХУТОРСКОЙ А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование, N 2, 2003, с. 58-65.
15. UNGUREAN, N. P. Aspecte metodice aplicate în predarea geografiei. În: Revista Profesorului,14.mai 2019. Platformă de comunicare și de dezbateri pentru profesioniștii educației ISSN 2602-0068

CZU: 78:37.036

VALENȚE FORMATIVE ALE LECȚIEI DE COR

Galina PRAVIȚCHI, doctor în psihologie,

Universitatea de Stat din Moldova, RM

Tatiana JELEAPOVA, doctorandă,

Academia Națională de Muzică „Pancio Vladigherov”, Bulgaria

Summary. Music is a form of knowledge impregnated with many inherent information, shaping itself in a specific way of reflecting reality, through melodic tone, by playing a structure and chains of beautifully harmonized sounds. In this way, music offers us many opportunities for a holistic education in the broadest sense of the word. The unique formative valences attested in the practice of choral music endowed it with a remarkable and invaluable value. This article presents an overview of studies dedicated to choral performance in order to highlight the formative values that choral singing brings to education in general and music education in particular.

Key words: *music, choral singing, music education, formative valences.*

Unul dintre principalele obiectivele ale oricărui act de învățare este utilitatea acestuia pentru viitor. În baza acestei premise, valoarea educației muzicale din programul de învățământ obligatoriu a fost pusă în discuție în numeroase rânduri. Lecția de cor este o componentă importantă a educației muzicale și culturii spirituale a elevilor prin care se realizează trăirea, perceperea și conștientizarea valorilor din domeniul muzicii populare, religioase și academice (clasice). Prin urmare, lecția de cor își revendică un rol privilegiat în sistemul de educație-instruire prin abordarea metodico-artistică și științifică a exigențelor curriculare.

Structurarea obiectivelor și a conținuturilor lecției de cor se bazează pe anumite principii ce au fost înaintate și fundamentate de Asafiev B. [5, 6], Kabalevski D. [3] și Gagim I. [1,2], acestea fiind: principiul tematismului, principiul muzicologic și principiul intonațional ce reflectă faptul că valorile din domeniul muzical sunt percepute și conștientizate prin activități intonaționale, începând de la cele mai simple genuri muzicale și finalizând cu genuri de amploare [4].

În literatura de specialitate atestăm numeroase cercetări care reflectă aspectele formative ale lecției de cor și contribuțiile acesteia. Având un conținut spiritual profund ce poate influența starea emoțională, structura morală și intelectuală a copilului, cântarea corală contribuie la formarea calităților personale, dezvoltă abilitățile muzicale și gustul artistic, lărgeste orizonturile și sporește nivelul cultural al elevilor.

Cercetările efectuate în neurologie, (Despins, 2009; Schneider, 2002) prezintă argumente care ilustrează faptul că muzica este o activitate ce antrenează ambele emisfere ale creierului [12] și influențează plasticitatea acestuia [11].

Ferrer (2011) afirmă că practica cântării corale contribuie la optimizarea memoriei, concentrării, analizei, reproducerii, coordonării, improvizației, capacității critice și a relațiilor de

cooperare. De exemplu, atunci când profesorul interpretează o piesă muzicală și elevii trebuie să o repete, este esențial să se țină cont de toate caracteristicile sale, adăugând mișcare la diferite fraze muzicale, interpretând în multe rânduri simbolurile unei partituri și ținând cont că ceea ce se urmărește este un grup caracteristic și nu un sunet individual [13].

La rândul său, Гофман (2017) consideră că educația muzicală a școlărilor cu ajutorul cântării corale este un mijloc puternic de stabilizare și echilibrare a sistemului nervos și a psihicului, de formare a vorbirii și de recuperare a tulburărilor de vorbire, precum și de prevenire a bolilor aparatului de vorbire și ale organelor respiratorii [10].

Este important de menționat că vocalul poate fi utilizat ca un instrument corectiv, cu ajutorul căruia se consolidează aparatul de vorbire al copilului, se dezvoltă memoria, atenția, gândirea, receptivitatea emoțională și auzul pentru muzică. Îmbinarea vocalului și a logopediei prezintă o relevanță deosebită în prezent, când în toate domeniile de activitate pedagogică există o interconexiune și o completare reciprocă între tehnologiile și metodele educaționale.

Muzica joacă un rol important în procesul de corecție. În primul rând, acest lucru se explică prin faptul că percepția atât a vorbirii, cât și a muzicii este realizată de un singur sistem de analiză, prin urmare, la nivel empiric, există o presupunere că deficiențele unui sistem de percepție (vorbire) pot fi compensate cu ajutorul unor elemente ale altui sistem (muzical). Datorită faptului că funcția de vorbire și cântare ale aparatului de vorbire sunt strâns legate între ele, este important să se utilizeze vocalul în logopedie ca instrument în corectarea tulburărilor de vorbire.

În acest sens, Лапий (2018) constată că în timpul cântatului aparatul de vorbire a cântărețului rezolvă simultan două probleme: pe de o parte, funcționează ca un aparat de vorbire, oferind claritatea fonetică necesară a sunetelor de vorbire, iar pe de altă parte, ca instrument muzical, condiționând timbrul de cântare necesar pentru orice sunet la orice înălțime. Tehnicile utilizate în lecțiile de vocal ajută la corectarea mecanismului motor al pronunțării sunetului afectat prin intermediul gimnasticii articulare - activează contracția mușchilor labiali, a palatului moale și a limbii. De asemenea, exercițiile vocale sunt utilizate pentru a corecta dereglările ritmului vorbirii în unele tipuri de tahlalie [7].

Ideea muzicală în interpretarea corală este rezultatul creativității artistice colective, care se caracterizează prin interacțiunea interpretului și a corului ca element unic și ca un tot unitar. Unificarea individualităților cântăreților nu duce la o sumă a acestora, ci creează o nouă calitate și apartenența la aceasta din urmă este experimentată de toți participanții colectivului coral.

Blacking (2006), etnomuzicolog și antropolog social, definește muzica ca fiind un sunet „organizat uman”. El afirmă că o menirea încă de la începuturile sale a avut o nevoie profundă de a comunica și muzica, de-a lungul istoriei, i-a permis să realizeze acest lucru prin multe feluri. Muzica există și este necesară în toate societățile, deoarece ea umanizează indivizii permițându-le să împărtășească și să transmită experiențe și emoții pentru „dezvoltarea armonioasă a corpului, spiritului și a relațiilor sociale ” [apud 14].

La rândul său, Михайлова (2018) afirmă că socializarea pozitivă a elevilor într-o echipă de creație este dinamică și multiaspectuală. Astfel, în cadrul unei echipe de creație, elevii își pot realiza nu doar abilitățile și aptitudinile dobândite deja în procesul de studii, ci, comunicând cu colegii, pot să se compare în mod adecvat cu ceilalți și să depună efort pentru a-și optimiza nivelul profesional. Oportunitatea de a participa ca și echipă de creație în competiții suplimentare

și în viața socială constantă a regiunii permite, de asemenea, îmbunătățirea și dezvoltarea continuă a calităților personale, dezvoltarea unei atitudini corespunzătoare față de sine și ceilalți. De asemenea, creativitatea colectivă contribuie la dezvoltarea gândirii creative și analitice a elevilor, ceea ce are, ulterior, și un efect benefic asupra socializării pozitive în activitatea profesională [8].

Colectivul unui grup coral generează și promovează cunoașterea interpersonală în rândul cântăreților, iar prietenia este o valoare naturală care este adesea derivată din ea. Orele de conviețuire și interacțiunea care se stabilește în timpul activităților comune au o valoare educațională deosebită. Grupul stabilește comunicarea prin muzică pe măsură ce le unește o temă comună: participarea la munca de grup în care fiecare participant este necesar, dar nu esențial. În acest context efortul individual trebuie să fie constant pentru a putea obține un rezultat general. Rezultatul muncii colective prin cooperare duce la satisfacția obținută de la sarcina bine făcută.

Cântarea corală ajută la dezvoltarea facultăților intelectuale, precum și morale, este o activitate care necesită înțelegere interpretativă. Formarea culturii interpretative a colectivului coral este indisolubil legată de înțelegerea muzicii diferitor stiluri și tendințe. Notele și ritmurile, pe lângă armonia și alte elemente de bază conținute într-o partitură, nu sunt suficiente pentru a atinge interpretarea dorită a unei melodii. Versurile fiecărei melodii ar trebui luate în considerare într-un mod special, iar relația care se stabilește între muzică și cuvânt, împreună cu expresia și emoția, vor ajunge la inima și auzul cântăreților și a publicului [13].

Obiceiurile de muncă pentru orice copil, tânăr sau adult creează un mod de a face și, pe termen lung, un mod de a fi. Muzica constituie munca de a cânta care este modelată zi de zi. Obiceiurile de muncă trec printr-un proces de consolidare a regulilor și a modalităților de comportament, reguli care creează o procedură constantă și regulată ce este învățată și educată.

Cântăreții sunt îmbogățiți de munca depusă în grup, de calități ca interesul, efortul, ascultarea atentă, răbdarea și respectul față de ceilalți, care se învață și se educă prin cânt. Regulile și formele de conduită necesare în cadrul grupului coral au nevoie de timp, de regularitate și, mai ales, de constanță și insistență, astfel încât să se internalizeze, să fie asimilate și să devină obiceiuri. Practica muzicii corale necesită răbdare, astfel încât melodiile și armoniile să fie modelate corespunzător. Pentru ca un șir de voci să poată fi modelate este nevoie de răbdare, tăcere și concentrare, lucruri care nu sunt întotdeauna ușor de menținut [13].

Maideu (1997) menționează că copiii care cântă într-un cor sunt instruiți în disciplină, atenție, ordine, încurajare, efort, rigoare, angajament și sensibilitate. Aceștia învață să împărtășească și să asculte, să se organizeze și să se respecte reciproc, totul într-un mod natural. Este o cerință ce rezultă din activitatea realizată: toți nu pot cânta simultan fără să acorde atenție și să asculte pe cine au lângă ei, în spatele său și în fața sa. Muzica este organizată, ordonată, iar ritmul trebuie urmat riguros și constant [apud 15].

Muzica este o cunoaștere impregnată cu numeroase cunoștințe inerente pe care nu le putem vedea izolat. În acest fel, muzica ne oferă numeroase oportunități pentru o educație holistică în cel mai larg sens al cuvântului.

Diverși autori afirmă că muzica poate stârni emoții, provocate de cauze care nu pot fi controlate de individ. Aceste „pasiuni” înțelese ca gânduri, sentimente sau emoții au fost legate de anumiți parametri ai muzicii, precum suferința, care a fost asociată cu tonurile minore,

disonanțele, cromatismele, schimbările neașteptate ale tonalității sau a liniilor melodice foarte marcate [15].

În concluzie, menționăm că muzica corală este un mijloc excelent de dezvoltare a capacității lingvistice a copilului, contribuie la crearea legăturilor afective și de cooperare necesare integrării în grup; ajută la relaxarea copilului și este o resursă importantă pentru dezvoltarea simțului estetic. Aspectele sociale atestate științific în practica muzicii corale i-au conferit o valoare notabilă pentru educația generală și, în mod special, pentru educația muzicală.

BIBLIOGRAFIE

1. GAGIM, I. Dimensiunea psihologică a muzicii. Iași, 2003.
2. GAGIM, I. Știința și arta educației muzicale. Chișinău, 1996.
3. KABALEVSKI, D. Cultivarea cugetului și sufletului. Chișinău: Lumina, 1987.
4. VASILACHI, E. Metodologia organizării lecției de cor ca formă de „Educație prin intonație” în școala de muzică. *Univers pedagogic* 2019., nr. 3 (63). p. 96-100.
5. АСАФЬЕВ, Б. Музыка как вид искусства. Ленинград, Музыка, 1980
6. АСАФЬЕВ, Б. О хоровом искусстве. Ленинград, Музыка, 1980.
7. КАБАЛЕВСКИЙ, Д. Музыка и музыкальное воспитание. Москва, Знание, 1984.
8. ГОФМАН, А. Е. Этнокультурные особенности музыкально-хорового воспитания школьников: теоретический аспект // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2017. № 5 (79). с. 201–206.
9. ЛАПЕЙ, Д.Н. Вокал и логопедия. // Культура и искусство в современном социуме. Материалы международной научно-практической конференции. Тамбов. 2018. с.209-213.
10. МИХАЙЛОВА, Н.Ю. Влияние творческого коллектива на позитивную социализацию личности студентов. // Культура и искусство в современном социуме. Материалы международной научно-практической конференции. Тамбов. 2018. с.78-81.
11. SCHNEIDER, P.; SCHERG, M.; DOSCH, H.G. et al. Morphology of Heschl's gyrus reflects enhanced activation in the auditory cortex of musicians. *Nature Neuroscience*, 2002. 5, p. 688-694.
12. DESPINS, J.P. La música y el cerebro. Barcelona: Gedisa. 2009.
13. FERRER, R. El cant coral infantil educa en valors, hàbits i competències. [Tesis doctoral]. Universitat de Girona, Girona. 2011. <https://www.tdx.cat/handle/10803/77826#page=1>
14. GONZÁLEZ, C. L. El canto coral infantil como herramienta para mejorar la comunicación en niños y jóvenes: un estado de la cuestión. 2018. p. 662-677. http://www.revistalatinacs.org/18SLCS/2018_libro/034_Gonzalez.pdf
15. PÉREZ-ALDEGUER, S. El canto coral: una mirada interdisciplinar desde la educación musical. *Estud. pedagóg.* vol. XL, n. 1, Valdivia, 2014, p. 389-404.

CZU: 37.03:005.311.6

MODELUL RAȚIONAL-NORMATIV ÎN PROCESUL DECIZIONAL

Mirela SPIȚĂ, doctorand,
UPS "Ion Creangă" Chișinău, RM

Abstract. *This article proposes a definition of the decision model, a classification of decision models according to four criteria and the analysis of the rational-normative model, which considers the description of the model and its characteristics, of aspects of decision rationality approach, the qualities of rational decision, the decision rationality criteria, the definition of the concept of limited rationality and establishing the profile of the rational decision maker. The article brings perspectives for establishing the profile of the decision-making student who adopts the model of rational-normative decision.*

Key words: *decision model, rational-normative model, the qualities of rational decision, decision rationality criteria, features of rational decision-maker, limited rationality.*

De ce modele decizionale?

Modelele decizionale au cunoscut un punct de apariție în a doua jumătate a secolului al XX-lea, din nevoia de a lărgi zona de aplicare a ansamblului metodelor, procedeele și regulilor de urmat în procesul decizional din domeniul economic în cel al deciziei umane. Modelul decizional a fost definit de Cerghit drept un punct de plecare în procesul decizional, o punere rapidă în aplicare a unui traseu decizional, cu scopul de evitare a dificultăților și erorilor decizionale. Nu presupune șablonare și standardizare, ci identificarea unei forme personale și eficiente de luare a deciziei în mod creativ [apud 4, p.63]. O altă abordare aparține lui Cojocaru, care menționează că modelul este o reprezentarea a unei situații reale sau o teorie cu privire la luarea deciziei. [apud 4, p.63], care conduce către o aplicare rapidă a unor tehnici în scopul de a facilita procesul decizional, iar Vîrgă menționează că modelele reflectă procesul luării deciziilor în lumea reală [6, p. 92].

Teoreticienii au clasificat modelele decizionale, în funcție de următoarele criterii:

- Criteriul care are în considerare comportamentul decidentul [2, p. 118]:
- Modelul rațional-normativ (decidentul echilibrează costurile deciziei cu beneficiile acesteia);
- Modelul activ-participativ (decidentul aflat la vârf de management apelează la alegerea soluției optime prin implicarea personalului unei organizații);
- Modelul adoptării strategice a deciziei (decidentul aflat la vârf de management adoptă decizii incluzând modelele precizate anterior);
- Modelul reprezentărilor alternative (decidentul procesează decizia în două faze: selecție și evaluare);
- Teoria dublului proces (decidentul apelează la două categorii de sisteme de procesare cognitivă);

- Criteriul mijloacelor decizionale și a modalităților de întemeiere a deciziilor, promovat de Smirnov [apud 5]:
- Decizii pe baza procedurilor formale, adoptate în sfera operativă;
- Decizii pe baza informațiilor și a unor modele previzionale, adoptate în sfera planificării;
- Criteriul tradiției [6]:
- Modelul rațional-economic (respectarea etapelor procesului decizional care va conduce spre o decizie rațională, bazată pe modele euristice, pe judecată și pe cunoaștere tacită);
- Modelul prescriptiv (precizează modul de comportament uman/ stilurile decizionale în diferite contexte);
- Modelul strategiei normative (analiza utilității multiatribuite);
- Modelul descriptiv (vizează modalitatea individuală de adoptare a unei decizii și se referă la teoria comportamentală în luarea deciziei/ model administrativ și la teoria organizațională în luarea deciziei);
- Criteriul circumstanțelor: [6, p.92]
- Modele de proces (ilustrează decizia ca o însușire de activități):
- Modelul Noble (Noble și Mullen) - decizia este luată în funcție de estimarea situației problematice [apud 6];
- Modelul Klein (Calderwood, Crandall și Klein) - decizii bazate pe recunoaștere; situații tipice duc la acțiuni tipice [apud 6];
- Modelul Montgomery (Montgomery și Severson) - model de căutare a dominației [apud 6];
- Teoria imaginii (Beatch și Mitchell) - conceptele de bază sunt imagini [apud 6];
- Modele tipologice (clasifică procesele de luare a deciziei în intuitiv și analitic și prezintă situația în care se folosește fiecare tip):
- Modelul Ramussen, (Ramunssen) al controlului prin cunoaștere [apud 6];
- Teoria cunoașterii continue (Hammond, Luck, Steward) - deciziile precise apar pe un continuu cognitiv [apud 6];
- Acțiunea determinată argumentativ (Lipshitz) - alegerea logică, potrivirea și reevaluarea reprezintă modalități cuprinzătoare de generare a deciziei [apud 6].

Modelul rațional-normativ

Teoria alegerii raționale este „o concepție despre suflet, rațiune, emoție, acțiune, lume, libertate și autonomie” care conduce spre tiparul ideatic al deciziei platoniene [7, p. 51].

Având în vedere că decizia este un proces generat de apariția unei probleme a cărei rezolvare implică adoptarea unui set de măsuri luate prin alegerea celei mai eficiente soluții fără a atrage după sine factorul uman în dezbateră problema decizională, în modelul rațional-normativ decidentul operează cu acțiuni precise, cu norme cu caracter absolut, respectând legislația în vigoare. Aceasta are drept consecință adoptarea unei soluții eficiente, care să conducă spre împlinirea obiectivelor propuse în faza de început a procesului decizional, a criteriilor și a rezultatelor așteptate. Teoria alegerii rațional-normative presupune că decidentul echilibrează costurile deciziei cu beneficiile acesteia, comportamentul conducând spre maximizarea eficienței. În acest sens, se poate menționa că aplicarea modelului rațional-normativ are drept avantaj împlinirea obiectivelor prin adoptarea de soluții eficiente.

Modelul rațional-normativ are ca punct de start modelul agentului rațional, cunoscut și sub denumirea de model clasic sau perspectiva standard [2, p. 20], în care decidentul este prezentat ca un tip care apelează la argumente și adoptă decizii în conformitate cu obiectivele propuse, însoțite de criterii formale relevante care iau în considerare regulile logicii, ale argumentării, ale probabilității. Raționalitatea este abordată sub aspect *formal*, aspect care are în vedere relațiile ce se stabilesc între variabilele implicate în procesul decizional, referindu-se la natura criteriilor de adecvare rațională, și *instrumental*, care se referă la aria de acțiune a deciziei și are în vedere apelarea la mijloace optime în funcție de obiectivele stabilite și de scopul propus. Modelul presupune că decidentul deține competențe de gândire rațională pe care le utilizează în vederea analizei alternativelor care să conducă spre maximizarea împlinirii scopului. Acest model asociază teoria deciziei cu aspecte din teoria jocurilor, a probabilităților, ceea ce conduce la ideea că modelul rațional-normativ se bazează pe un model matematic dezvoltat din domeniul economic, financiar [2, p. 78]. În cadrul modelului matematic, se poate face referire la trei aspecte subiective/ presupuziții: *individualismul metodologic*, care presupune că toate acțiunile decidentului sunt canalizate spre obținerea de eficiență maximă a utilității individuale; *cerința optimalității* se referă la faptul că decidentul va alege în mod repetat cele mai bune alternative, în urma analizei informațiilor colectate și presupune că decidentul are capacitatea de procesare corectă a acestora; *egocentrismul*, care implică faptul că decidentul este interesat de avansarea propriilor interese și maximizarea propriei utilități. Teoreticienii care promovează modelul raționalității-normative (ex. Peter Abell) menționează că cele trei supoziții explică comportamentul celei mai mari părți a decidenților din domeniul economic, presupunând că acesta este relevant pentru decidentul din oricare alt domeniu, din moment ce structura umană rămâne aceeași [apud 2]. Pentru obiectivism în decizie, teoreticienii (ex. Searle) propun criterii formale de adecvare rațională, care au în vedere organizarea actelor intenționale care formează actul decizional, în care decidentul se raportează la propriile preferințe în raport cu alegerea soluției optime [apud 2, p.85]: *completitudine* – timpul limitat, multilateralitatea informațiilor, limitarea capacităților de prelucrare conduc spre ideea că decizia nu este adoptată pe baza unei ierarhizări totale a preferințelor, ceea ce nu implică neapărat iraționalitatea decidentului; ca urmare, actul decizional ia în considerare ierarhizarea parțială a unor preferințe și a unor obiective lipsite de consistență; *reflexivitate* – derivă din criteriul completitudinii și presupune ierarhizarea perechilor de preferințe clar delimitate din complexitatea existentă, decidentul intervenind în stabilirea ierarhiei, în schimbarea ei, în îndepărtarea unora dintre preferințe; *tranzitivitate* – criteriul este ilustrat de Paradoxul lui Arrow (se aleg preferințe dintr-o complexitate de preferințe, ceea ce conferă particularitate individuală setului de preferințe ales și, respectiv, setului de consecințe ale alegerii; alegerilor individuale tranzitive nu li se aplică proceduri de agregare tranzitivă) și de Paradoxul lui Condorcet (decidentul ordonează preferințele agregate); *continuitate* – se presupune că decidentul manifestă alegere continuă a aceluiași set de preferințe, dat fiind faptul că în practică stabilirea preferințelor are caracter discontinuu din cauza limitărilor informaționale, limitărilor cognitive existente în fiecare proces decizional. Stabilirea preferințelor este presupunere a raționalității instrumentale, decidentul alegând setul de mijloace în raport cu scopul deciziei sale. Raportarea raționalității la comportamentul uman legat de împlinirea unui comportament maximizator este nepotrivită comportamentului, în ansamblul său. James March stabilește un set de presupuneri legate de o

decizie luată în condiții reale, nicidecum ideatice: preferințele sunt absolute, fără a fi verificată raționalitatea lor; preferințele sunt relevante, ilustrate prin decizii individuale; preferințele sunt consistente, raportate la volumul de informații pe care le are decidentul; preferințele sunt bine precizate, decidentul fiind singurul care stabilește gradul de împlinire a scopului deciziei; preferințele sunt exogene, decidentul având tendința de atenuare, modificare, suprimare, evitare a preferințelor care vizează obiective irealizabile, reducând astfel disonanța cognitivă. Această din urmă calitate a preferințelor amintește de abordarea reduționistă, raționalitatea implicând capacitatea decidentului de a face ordonări limitative ale preferințelor datorată imposibilității de a echilibra obiectivele dorite cu valorile care sunt radical diferite [2, p. 101]. În acest model decizional, afectele decidentului sunt îndepărtate. Deși prezente în actul decizional, afectele sunt considerate factor perturbator în decizie, implicarea lor în proces conducând la o deviere a proceselor cognitive implicate în actul decizional [3]. Pentru înlăturarea consecințelor neintenționate ale soluției alese, Jon Elster propune condiții de optimizare a deciziei: în cadrul procesului, decidentul folosește mijloacele pentru împlinirea propriilor dorințe; este necesar ca opiniile decidentului să fie raționale, nedeterminate de emoții, de impulsuri de moment; în procesul decizional de ține cont de cantitatea optimă de informații acumulate, fără ca strângerea acestora să implice costuri mari [2, p.107].

Conchidem, afirmând că raționalitatea deciziei este raportată la contextul decizional, în strânsă legătură cu normele de raționalitate, neținând seama în mod limitativ de raportarea la criteriile raționalității care vizează modul în care decidentul stabilește setul de preferințe și legătura dintre acestea și rezultatele alegerilor sale.

Brâncoveanu Romulus stabilește calitățile unei decizii raționale. Decizia rațională ia în considerare dorințele decidentului de a atinge un scop, anularea intereselor decidentului transformând decizia într-o decizie irațională; în decizia rațională, decidentul analizează și se adaptează la cumulul de informații pe care le-a colectat în timpul procesului decizional, desconsiderarea lor conducând la o decizie irațională; în decizia rațională, decidentul ia în considerare probabilitățile relevante; decizia rațională este în consens cu scopul urmărit, cu obiectivele stabilite; este productivă, conducând la efectele dorite de decident; se adaptează la contextul decizional la care este necesar să răspundă. În situația în care decizia produce efecte contrare așteptărilor, se poate spune că decizia a fost irațională doar în situația în care efectele sunt cauzate de aspectele pentru care decidentul a optat sau dacă efectele erau previzibile în momentul analizei informațiilor existente la acel moment. Așadar, raționalitatea poate fi înțeleasă ca potrivire corespunzătoare a deciziei la contextul dat [1]. Ideea este susținută de Popa, care, în contextul deciziei raționale vorbește despre temei, despre argument și adecvare ca marcatori ai raționalității deciziei. [2, p. 14] Decizia bazată pe argumente, libertatea decidentului de a își schimba comportamentul în funcție de argumentele emise, discutarea semnificației scopurilor pe care le urmărește sunt componente ale unui proces decizional rațional, evaluat ca atare în egală măsură prin raportarea la criteriile raționalității, mai devreme enunțate, și prin raportarea la nivelul structurilor cognitive ale decidentului, implicate în actul decizional. Simion susține că în evaluarea deciziei raționale se ține cont de alte două aspecte: raționalitatea procedurală, cu referire la modul în care se iau deciziile, și raționalitatea substanțială, care privește conținutul deciziilor [apud 6, p. 69] Raționalitatea procedurală presupune accesul decidentului la setul de informații care să îi permită un comportament rațional reflectat printr-o

alegere optimă determinată de compoziția contextului decizional și de propriile capacități care cunosc limitări cognitive.

Apare iraționalitate în situația în care, ținând cont de capacitatea limitativă a decidentului, informațiile sunt eronat gestionate. Alfred Ayer trage concluzia: „Dat fiind că majoritatea deciziilor se iau în condiții de incertitudine, a fi capabil să îți seama de probabilități este un lucru definitoriu pentru raționalitate. A fi irațional înseamnă nu numai să faci evaluări incorecte sau fără nici un fundament al adevărului și falsității, ci și a nu reuși să iei în considerare probabilitățile” [apud 1, p. 70]. În același timp, Popa susține ideea că iraționalitatea este „renunțarea la încercarea de a construi opinii corecte, care corespund stărilor de fapt, sau decizii și comportamente adecvate, care răspund preferințelor, dorințelor, nevoilor identificate sau urmăresc realizarea scopurilor propuse” [2, p. 14].

Analizând modelul rațional-normativ în decizie, specialiștii menționează un set de dezavantaje. Un prim dezavantaj este descris de C. Voinea: aplicând modelul rațional-normativ, decidentul adoptă decizii pentru rezolvarea problemei, fără a lua în considerare opiniile celor din jur și fără a examina cu atenție motivul apariției problemei, calitatea actului decizional depinzând, în acest sens, de experiența personală și profesională a decidentului [7]. Green și Shapiro fac referire la un alt dezavantaj: modelul presupune „teoretizarea post-hoc” care conduce la ideea conform căreia decidentul explică apariția situației problematice care produce efecte în trecut prin manipularea ipotezelor pe care le are la dispoziție [apud 2, p.81].

Prezentarea de mai sus conduce spre analiza unui alt aspect, legat de întrebarea: Care este profilul decidentului rațional? Trăsăturile care definesc decidentul rațional se înscriu între următoarele caracteristici, legate direct de comportamentul adaptativ sau de conduita adecvată specifică deciziei raționale: decidentul rațional este conștient de propriile interese; are capacitatea de stabilire a priorității intereselor personale; acțiunile sunt bazate pe ierarhia propriilor preferințe logice sau coerente/ manifestă preferințe ale preferințelor logice sau coerente; își stabilește scopul și obiectivele în legătură cu interesele personale; raționamentul se bazează pe convingeri raționale dobândite în urma analizei critice a informațiilor de care dispune, colectate cu costuri minime; îndeplinește scopurile propuse; are capacitatea de a aproxima costurile acțiunilor pe care le întreprinde reflectate asupra sa, asupra persoanelor cărora li se adresează propria decizie și asupra altor persoane decât cele vizate inițial; urmărește minimizarea costurilor și maximizarea beneficiilor întru împlinirea cu prioritate a propriilor interese, folosind mijloace adecvate scopurilor; studiază amănunțit propriile acțiuni, mijloace, consecințe.

În situația în care decidentul cunoaște o limitare a capacităților cognitive, afirmă Simion, apare ideea de raționalitate limitată, care implică euristici care vor fi aplicate în folosirea informațiilor necesare rezolvării problemei [apud 6, p. 75]. Dintre capacitățile cognitive implicate în actul decizional, amintim doar despre atenția conștientă, despre memoria de lucru și despre judecata euristică. Atenția conștientă este una dintre resursele limitate de care dispune decidentul. Acesta poate fi selectiv în ceea ce privește prelucrarea informației, atenția poate fi influențată/ afectată de emoții. Euristică aplicată este atenția selectivă, care presupune identificarea aspectelor relevante. Este un mecanism de alegere simplificat, care poate conduce spre decizii optime, susțin Johnson și Payne [apud 6, p.76]. Memoria de lucru, în egală măsură cu memoria de lungă durată, sunt implicate în procesul de colectare de informații în mediul

extern și în mediul intern. O informație dintr-un mediu poate fi premisă a descoperirii altei informații. De menționat că dobândirea de noi informații se poate limita la cunoașterea existentă, ceea ce conduce spre aplicarea de euristici pentru procesarea informațiilor: Card, Mora, Newell menționează căutarea într-o arie în care există o mare probabilitate de găsite a informațiilor [apud 6, p. 77]. Judecata conduce decidentul spre utilizarea unor mecanisme în vederea atenuării efectelor nedorite determinate de capacitățile cognitive limitate: redefinirea problemei, utilizarea repertoriilor dobândite în experiența anterioară, proceduri de simplificare a colectării de informații.

Studiul prezent creează contextul stabilirii profilului elevului decident care adoptă modelul deciziei rațional-normative.

BIBLIOGRAFIE

1. BRÂNCOVEANU, R. (coord.). Managementul cunoașterii, București: Editura Universității din București, 2007, 318 p. ISBN 978-973-737-391-5
2. POPA, F. Raționalitate și decizie, București: Editura ASE, 2011, 197 p. ISBN 978-606-505-400-4
3. SPIȚĂ, M. Constructe psihologice, psihofizice și cognitive implicate în procesul decizional la elevul adolescent. În Probleme ale științelor socio umanistice și modernizării învățământului”, conferință științifică internațională (2020 ; Chișinău)., Seria 22 : [în vol.] /coordonare științifică: Igor Racu, Silvia Chicu ; colegiul de redacție: Vîrlan Maria [et al.]. [Chișinău]: S. n., 2020 (Tipogr. UPS ”Ion Creangă”). ISBN 978-9975-46-449-9.Vol. 1. – 2020. – 400 p.
4. TOMA, S. Profesorul factor de decizie, București: Editura Tehnică, 1994, 107 p. ISBN 973-31-0648-8
5. TUDOSESCU, I.; POPA, C.; FLOREA, M. Acțiune, decizie, responsabilitate. Studii de praxiologie, București: Editura Academiei Republicii Socialiste România, 1976, 202 p.
6. VÎRGĂ, D. Decizie și schimbare organizațională, Timișoara: Editura Universității de Vest, 2007, 216 p. ISBN 978-973-125-117-2
7. VOINEA, C. O istorie a deciziei, București: Ars Docenti, 2009. ISBN 978-973-558-419-1. Vol. 1: Imaginarul decizional antic, 2009. ISBN 978-973-558-417-7

CZU: 371.125

COMPETENȚELE ȘI ATRIBUTELE CONSILIERULUI ȘCOLAR

*Lilia STEGĂRESCU, doctorandă,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”
din Chișinău, RM*

Abstract. *Ensuring a quality education requires the creation in educational institutions of the optimal conditions for nurturing the potential of each student. Thus, the school discovers its function of counseling in interaction with that of informing and training the human personality. In this sense, educational counseling includes the action of directing the child to the learning styles that suit him, thus satisfying his aspirations, developing all the possibilities to the maximum and ensuring him equal opportunities in the formation and development of his personality.*

An essential component of the educational counseling process is the profile of the school counselor. This article sets out the competencies and attributes of the school counselor who must be endowed with a set of knowledge, skills and attitudes from several areas of activity.

Keywords: *educational counseling, school counselor, skills, attributes.*

Sistemul educațional actual este solicitat să răspundă cât mai adecvat transformărilor societății contemporane, să le anticipeze și să pregătească subiecții educaționali pentru asimilarea lor în mod activ și creator, fiind parte componentă a acestora și știind modul în care pot fi soluționate problemele cu care se confruntă.

În acest sens, Codul Educației al Republicii Moldova, prevede exercitarea de către instituțiile de învățământ general a unui șir de atribuții, cum ar fi: asigurarea tuturor copiilor și elevilor cu educație de calitate, îngrijire și sprijin, identificarea copiilor și elevilor cu dificultăți de învățare și acordarea ajutorului și asistenței individuale necesare în procesul de învățare, asigurarea oportunității de dezvoltare personală copiilor și elevilor cu aptitudini deosebite în anumite domenii, acordarea asistenței necesare copiilor și elevilor aflați în dificultate, în colaborare cu instituțiile de asistență socială, asigurarea armonizării componentei școlare a curriculumului cu cerințele, interesele și preferințele educaționale ale copiilor și elevilor. [2, p.13]

Prin urmare, școala realizează funcția sa de consiliere în interacțiune cu cea de informare și formare a personalității umane. Consilierea educațională include acțiunea de dirijare a copilului spre stilurile de învățare care i se potrivesc, satisfăcându-i aspirațiile, dezvoltându-i toate posibilitățile la maxim și asigurându-i șanse egale în formarea și dezvoltarea personalității.

Consilierul școlar realizează sarcini în conformitate cu cerințele specifice ocupației sale:

- analizează problemele specific mediului școlar: adaptare școlară, motivație școlară, deprinderi de studiu, absentism, eșec și abandon școlar;
- observă și evaluează performanța școlară, comportamentul și dezvoltarea elevului;

- identifică problemele de natură familială (abuz, neglijare, hărțuire) care pot afecta dezvoltarea și performanța școlară a elevului;
- planifică și organizează activități de consiliere educațională individual și/sau de grup adresate elevilor;
- oferă intervenții cu caracter suportiv în situații de criză elevilor care se confruntă cu probleme specific mediului școlar: dificultăți de învățare, de adaptare școlară, absentism etc.;
- implică elevii în activități de autocunoaștere și dezvoltare personală și îi asistă în formarea și dezvoltarea deprinderilor și atitudinilor utile în luarea deciziilor legate de carieră;
- investighează caracteristicile personale relevante pentru orientarea vocațională și le analizează în raport cu opțiunile și oportunitățile educaționale și profesionale ale elevilor;
- întocmește profilul vocațional și le recomandă elevilor programe de studiu adecvate aptitudinilor, intereselor și scopurilor educaționale;
- organizează activități extracurriculare care facilitează accesul elevilor la informații relevante pentru deciziile legate de alegerea carierei (zilele carierei, vizite în instituții/organizații, invitați din diferite domenii de activitate);
- dezvoltă și implementează programe de prevenție și intervenție privind violența în școală, consumul de droguri și alcool sau alte comportamente de risc;
- recomandă și încurajează elevii și părinții acestora să solicite și să accepte asistență specializată în cazul în care se confruntă cu probleme de sănătate fizică și/sau psihică;
- selectează și aplică principii, metode și tehnici de consiliere educațională;
- colaborează cu părinții, tutorii legali și alți specialiști în educație în scopul adaptării programei la nevoile elevului, precum și a soluționării problemelor școlare, comportamentale sau de altă natură.

O componentă esențială a procesului de consiliere educațională o reprezintă personalitatea consilierului care iese în evidență în toate sistemele teoretice ca fiind cel mai important mecanism în procesul de consiliere. Analizând opiniile cercetătorilor în domeniu, am identificat profilul profesional al consilierului școlar pe care îl expunem în continuare.

Astfel, celebrul psihanalist englez de origine maghiară Balint M. (1957) a remarcat faptul că consilierea nu este cunoaștere teoretică, ci abilități de personalitate. Freud S., fiind întrebat despre criteriile de succes ale consilierului, a răspuns că el nu trebuie să aibă o educație medicală, ci spirit de observație și capacitatea de a pătrunde în sufletul clientului.

Reprezentantul psihologiei umaniste Rogers S. (1961) susține că teoria și metodele consilierului sunt mai puțin importante decât implementarea rolului său. [6, p.16]

Potrivit lui Patterson L. și Emsberg S., consilierii eficienți cu rezultate bune în activitate sunt acei care cunosc psihologia personalității, înțeleg comportamentul clienților, gândesc sistemic, știu să identifice paternurile comportamentale ale clienților, precum și să acționeze în direcția modificării acestora atunci când este necesar, sunt pricepuți în a-i ajuta pe alții, relaționează empatic, inspiră clienților sentimente de încredere, își iubesc meseria, își conștientizează propriile limite și competențe, dovedind o bună cunoaștere de sine [8, p. 67].

Степанова Л. Г. susține ideea că unui consilier îi sunt necesare o serie de trăsături de personalitate, grupate în mod convențional în calități:

- capacitatea de a înțelege proprietățile și caracteristicile interne ale unui consiliatului, pătrunderea în lumea lui spirituală, intuiția psihologică bazată pe erudiție și orientare umanistă;
- empatie, compasiune, bunătate și respect față de o persoană, disponibilitatea de a ajuta;
- capacitatea de a reflecta, analiza comportamentul consiliatului, asociat cu interesul pentru propria personalitate și personalitatea altor persoane;
- capacitatea de a se gestiona și procesul de comunicare, capacitatea de a fi atent, de a asculta și de a auzi, de a stabili contactul, de a avea simțul umorului.

May R. consideră că empatia este calitatea fundamentală în asigurarea unei consilieri de succes, de rând cu empatia, mai evidențiază și alte caracteristici ale unui consilier cum ar fi: capacitatea de a atrage oamenii către sine, conștientizarea limitelor nevrotice interne, curajul de a accepta eșecul și propria imperfecțiune, capacitatea de a se bucura nu numai de obiectivele atinse, ci și de procesul vieții în sine, de a arăta interes pentru oameni de dragul lor și nu doar în numele unor valori superioare. Yalom I. consideră că o calitate importantă a unui consilier este conștientizarea și recunoașterea propriilor greșeli. Analiza activității profesionale a consilierului i-a permis lui Кочюнас Р. să includă următoarele calități în modelul de personalitate al unui consilier eficient:

1. **Autenticitate** (autenticitate, sinceritate). Un consilier autentic își permite să nu știe răspunsul la toate întrebările, poate vorbi despre experiența sa, își manifestă adevărul sine atât în reacțiile sale imediate, cât și în comportamentul său în general.
2. **Deschidere către propria experiență**. Consilierul este capabil să promoveze schimbarea pozitivă a clientului numai atunci când își manifestă toleranță față de toată varietatea reacțiilor sale emoționale.
3. **Dezvoltarea autocunoașterii**. Cu cât consilierul se cunoaște și se înțelege mai bine, cu atât își va înțelege mai bine clientul, cu atât va avea mai mult posibilitatea de a alege diferite moduri de rezolvare a diferitor situații de viață.
4. **Puterea personalității (egoul puternic)**. Consilierul face o alegere, înțelegându-și atât sentimentele și dorințele, cât și normele sociale, valorile, factorii socio-culturali, cerințele de mediu.
5. **Toleranță la incertitudine**. Consilierul are nevoie de încredere în sine în situații de incertitudine, deoarece este imposibil să prevadă cu ce client și situație se va confrunta.
6. **Acceptarea responsabilității personale**. Consilierul este responsabil pentru acțiunile sale.
7. **Profunzimea relațiilor cu alte persoane**. Este foarte important ca consilierul să distingă relațiile personale și cele profesionale.
8. **Stabilirea obiectivelor reale**. Încă de la început, consilierul trebuie să fie conștient de existența limitelor, atât obiective, legate de mediul extern, cât și subiective, legate de personalitatea clientului.

Modelul de personalitate al unui consilier eficient conform opiniei lui Олифи́рович Н. И. include următoarele calități:

- **identitate profesională și personală**. Identitatea este cea care permite individului să ofere integritate, identitate și certitudine. Consilierul trebuie să știe cine este, cine poate deveni, ce își dorește de la viață, ce este cu adevărat important pentru el;

- **evaluarea altor persoane.** Activitatea de evaluare nu este cea principală în activitatea unui consilier (spre deosebire de profesor). Este important să se facă acest lucru fără judecată sau etichetare. Feedback-ul pe care consilierul îl oferă clientului îi permite acestuia, să-și vadă comportamentul ca într-o oglindă;
- **capacitatea de a exprima sentimente.**

Un consilier eficient, susțin Cormier L., Cormier W., nu se teme să-și exprime liber sentimentele față de alții, inclusiv de clienți. Acest comportament este un semn de autenticitate. Consilierii eficienți sunt acei care „au realizat un echilibru de competență personală și instrumentală”. În acest sens, Gladding S. oferă următoarea listă a calităților consilierului eficient, pe lângă cele deja menționate: a) **competență intelectuală** - dorința și capacitatea de a învăța, precum și ingeniozitatea și gândirea creativă; **vigoare** - consilierii ar trebui să poată fi activi pe tot parcursul sesiunii; b) **flexibilitate** - abilitatea de a adapta acțiunile, satisfăcând nevoile clienților; abilitatea de a oferi asistență - sprijinirea clienților în luarea deciziilor, contribuind la câștigarea speranței și încrederii; c) **prezența bunăvoinței** - dorința de a lucra constructiv în interesul clienților, susținând cu tact independența acestora; d) **încredere în sine** - această calitate cuprinde cunoașterea de sine, inclusiv atitudini, valori și sentimente.

Potrivit lui Трунов Д., se disting următoarele abilități profesionale ale unui consilier:

- abilitatea de a asculta, să-l faci pe client să vorbească despre el însuși;
- capacitatea de a vorbi care include o varietate de abilități verbale și non-verbale (vorbitură corectă gramatical, stăpânirea intonației, capacitatea de a-și exprima pe scurt și ușor gândurile, un vocabular activ mare);
- capacitatea de a accepta un interlocutor include bunăvoința și respectul față de o altă persoană, răbdarea, capacitatea de a lua o poziție diferită, precum și toleranța față de incertitudine;
- capacitatea de a simți starea unei alte persoane include capacitatea de a empatiza, de a percepe subtil interpersonal;
- o atitudine pozitivă față de sinceritate, adică capacitatea de a fi sincer și de a accepta sinceritatea;
- autoînțelegerea include abilitatea de reflecție, auto-observare detașată, încredere în sine, abilități de auto-reabilitare;
- abilități intelectuale;
- deschidere spre experiență nouă, dorința de a face schimb de experiență cu colegii, extinderea cunoștințelor acestora etc. [7, p. 30]

Обозов Н. Н. atrage atenția asupra următoarelor calități ale consilierului:

1. Atitudine fără prejudecăți față de diferențele individuale ale oamenilor;
2. Sensibilitate la starea emoțională a persoanei care se află în apropiere;
3. Plasticitate (dinamism combinat cu flexibilitate). Aceasta înseamnă abilitatea de a trece cu ușurință de la un subiect la altul, de a ieși cu ușurință din impasuri, de a schimba rapid diferite puncte de vedere;
4. Reținere emoțională și toleranță. Aceasta se referă la capacitatea de a evita abaterile nevrotice și subiective în propriile evaluări și comportament;

5. Menținerea unei culturi generale a comportamentului este posibilă numai cu numeroase și variate contacte ale consilierului cu alte persoane;
6. Abilitatea de a-și construi și menține linia de comportament până la capăt. Aceasta înseamnă că, dacă clientul devine nervos și sare de la un subiect la altul, atunci consilierul va fi capabil să readucă conversația la subiectul dat;
7. Disponibilitatea cunoștințelor în domeniul comportamentului posibil al oamenilor în situații de conflict. [5, p. 20]

Mitrofan I. și Nuță A. susțin părerea că consilierul școlar trebuie să dispună de unele caracteristici de personalitate, considerate a fi indispensabile pentru profesia sa cum ar fi:

Identitatea. Consilierii școlari eficienți au propria identitate bine definită. Ei știu cine sunt, ce sunt capabili să devină, ce vor de la viață și ce este esențial. Sunt dispuși să-și reexamineze valorile și scopurile. Nu se gândesc doar la ce așteaptă ceilalți de la ei și se străduiesc să trăiască după anumite standarde interioare.

Respectul și aprecierea. Dincolo de simțul propriei valori și forțe, consilierii școlari pot dăruia ajutor și dragoste. În plus ei sunt capabili să ceară și să primească ajutor de la alții.

Capacitatea de a-și recunoaște și accepta propria putere. Consilierii școlari eficienți se simt adecvat cu ceilalți și le permit altora să fie puternici în prezența lor. Nu-i subapreciază pe ceilalți pentru a resimți putere față de ei și, în același timp, își folosesc puterea în mod sănătos, în beneficiul clienților, evitând, însă, să abuzeze de ea.

Deschiderea la schimbare. Consilierii școlari eficienți sunt deschiși la schimbare, ei având bunăvoința și curajul de a părăsi ceea ce este sigur și cunoscut, atunci când nu sunt satisfăcuți cu ceea ce au sau cu ceea ce sunt.

Extinderea cunoștințelor despre sine și despre alții, realizând că o conștiință limitată înseamnă o libertate limitată. Ei se implică în sarcinile propuse de realitate și nu-și investesc energia în comportamente defensive menite să evite experiența directă.

Capacitatea de a tolera ambiguitatea, deoarece creșterea depinde de abandonarea familiarului și pătrunderea în teritorii necunoscute. Oamenii, care sunt angajați într-un proces de dezvoltare personală, sunt dispuși să accepte un anumit grad de ambiguitate în existența lor. Pe măsură ce își întăresc Eul, ei manifestă mai multă încredere în sine.

Capacitatea de a experimenta și cunoaște lumea clientului. Empatia lor este nonposesivă. Ei sunt conștienți de propriile lor conflicte și, în același timp, au un cadru de referință pentru a se identifica în alții. De asemenea, ei nu-și pierd identitatea prin supraidentificare cu ceilalți.

Orientarea alegerilor spre viață. Alegerile consilierilor școlari eficienți sunt orientate spre viață. Ei sunt anagajați în a trăi din plin și nu acceptă ca evenimentele să-i modeleze pasiv și au o atitudine activă față de viață.

Autenticitatea, sinceritatea și onestitatea. Ei încearcă să fie ceea ce gândesc și simt. De multe ori, ei sunt dispuși să se dezvăluie altora cu un anumit discernământ față de situația și persoana în raport cu care fac acest lucru.

Existența simțului umorului. Consilierii școlari eficienți au simțul umorului. Ei au capacitatea de a privi evenimentele vieții dintr-o perspectivă mai largă și de a nu uita să râdă îndeosebi de propriile slăbiciuni și contradicții. Simțul umorului îi determină pe consilierii școlari să-și vadă problemele și imperfecțiunile dintr-o perspectivă de ansamblu.

Capacitatea de a face greșeli, de a le admite și capacitatea de a învăța din greșeli. Uneori, consilierii școlari fac greșeli, ei sunt dispuși să le admită și să învețe din ele. În același timp, însă, ei nu se supraîncarcă cu învinuiri despre modul în care ar fi putut sau ar fi trebuit să acționeze. *Capacitatea de a se reinventa.* Ei pot revitaliza și recrea relații semnificative din viața lor, pot lua decizii asupra modului în care ar vrea să se producă schimbarea și să lucreze pentru a deveni persoana care le-ar plăcea să devină.

Procesul de consiliere presupune o relație specială între consilier și persoana consiliată. Această relație este bazată pe responsabilitate, confidențialitate, încredere și respect. Întotdeauna procesul de consiliere trebuie să înceapă prin asumarea de către consilier a responsabilității respectării unui sistem de valori și a unor coduri stabilite de către asociațiile profesionale din domeniul consilierii. Sistemul de valori al consilierului se întemeiază pe filosofia și psihologia umanistă, precum și pe coordonatele învățământului centrat pe elev. [4, p. 33]

După Șoitu L., consilierului îi sunt necesare cunoștințe teoretice și practice de consiliere și terapie educațională, științele educației, psihologie, limbă și comunicare, servicii clienți și personal, calculatoare și software, precum și deprinderi sociale, deprinderi utilizate în învățare și deprinderi de rezolvare de probleme cee ace conduce la un profil de interese specific ocupației de tip SIE (social, investigative, întreprinzător). Totodată, exercitarea acestei ocupații presupune seriozitate, exigență și meticulozitate în realizarea sarcinilor, capacitate de comunicare, echilibru emoțional, toleranță, sensibilitate la sentimentele celui alt, spirit analitic/sintetic, creativitate, flexibilitate și simțul umorului.

Atributele importante pe care trebuie să le prezinte consilierul, după Baban A., sunt:

Acceptarea necondiționată - atitudinea de recunoaștere a demnității și valorii personale ale elevilor, cu calitățile și defectele lor, cu atitudinile pozitive și negative, cu interesele constructive și stările pe care le au, cu gândurile, trăirile și comportamentele lor, dar fără a critica, judeca sau controla și mai ales fără a condiționa aprecierea. Acceptarea necondiționată a persoanei consiliate este premisa fundamentală a procesului de dezvoltare personală și de optimizare a acesteia. Acceptarea necondiționată nu este însă echivalentă cu aprobarea oricărei atitudini sau a oricărui comportament, cu neutralitatea sau ignorarea sau cu simpatia și toleranța. De asemenea, acceptarea unei persoane nu presupune nici aprobarea și nici dezaprobarea a ceea ce spune sau simte persoana. Este vorba de acceptarea modului în care persoana simte sau crede într-un fel diferit de ceilalți;

Empatia - capacitatea individului de a se transpune în locul altei persoane. Această capacitate este identică cu identificarea individului cu o altă persoană, situație acesta preia modul ei de gândire, modul ei de relaționare atitudinală, emoțională și comportamentală. Prin urmare, empatia este capacitatea de a înțelege modul în care gândește, simte și se comportă o altă persoană. Un indicator important al empatiei este sentimentul persoanei consiliate că este înțeleasă și acceptată. Empatia nu trebuie confundată cu mila sau cu compasiunea față de o altă persoană aflată în dificultate. Această atitudine înseamnă a fi alături de persoana respectivă, atitudine care facilitează exprimarea emoțiilor, convingerilor și valorilor, ea îmbunătățind comunicarea dintre consilier și persoana consiliată;

Congruența - atitudine care se referă la concordanța dintre comportamentul consilierului și convingerile, emoțiile și valorile sale personale. Cu alte cuvinte, congruența este atitudinea consilierului care definește autenticitatea comportamentului său. Consilierul nu trebuie să

exprime convingeri și idei în care el nu crede cu adevărat. Decalajul între ceea ce simte sau gândește consilierul se va transpune în manieră falsă de exprimare sau de comportament, care este ușor sesizabilă de către persoana consiliată. Congruența este generată de acordul existent între convingerea, trăirea emoțională și exprimarea verbală și nonverbală a consilierului. Lipsa de autenticitate a comportamentului consilierului duce la pierderea relației de încredere cu persoana consiliată;

Colaborarea - abilitatea de a implica persoana sau grupul de persoane (clasa de elevi sau grupul de consiliere) în deciziile de dezvoltare personală. Relația de consiliere este o relație de respect și parteneriat și de transmitere de informații așa cum se întâmplă în procesul educațional. Rolul principal al consilierului școlar este acela de a-l sprijini pe cel consiliat (elev, părinte, profesor) ca să găsească cele mai relevante informații pentru ca acesta să poată lua decizii responsabile. Consilierul școlar nu oferă soluții de rezolvare pentru problemele elevilor, profesorilor și părinților, el este un catalizator și un facilitator al procesului de dezvoltare personală a copilului, sprijinind astfel pe cei consiliați să găsească singuri soluții la problemele cu care se confruntă;

Gândirea pozitivă - consilierea, întemeiată pe filosofia și psihologia umanistă, concepe omul drept o ființă pozitivă, care poate fi ajutată să-și îmbunătățească aspectele sale mai puțin dezvoltate. Într-o asemenea perspectivă, activitatea de consiliere școlară trebuie focalizată pe imaginea de sine a persoanei consiliate, pe dezvoltarea respectului de sine și a responsabilității personale.

Responsabilitatea - respectarea principiilor de bază ale consilierii, prin prevenirea utilizării greșite a cunoștințelor și metodelor de consiliere și prin evitarea oricărei acțiuni care interferează cu starea de bine a celor consiliați. [1, p. 21]

Referindu-se la structura și personalitatea consilierului, Dimitriu-Tiron E. enumeră un șir de trăsături bio-psiho-socio-culturale: caracterul sintetic, echilibrul nervos, nevoia fundamentală de a ajuta, inteligența interpersonală (conform inteligențelor multiple a lui Gardner H.), interesele de cunoaștere, umanismul, iar atitudinile favorizante pentru activitatea de consiliere, sunt:

- *receptivitatea* - chiar dacă consilierul este introvert, ca profesionist, se deschide în mod autentic către celălalt, către ajutorul așteptat de la el, către problemele sale educaționale.
- *comprehensiunea* - atitudinea de înțelegere non-verbală, verbală, dinamică a consiliatului.
- *autenticitatea* - atitudinea acestuia de sinceritate, de a fi el însuși și în același timp „oglinda” consiliatului.
- *permisivitatea* - atitudinea consilierului de a acorda atâta libertate consiliatului câtă acesta poate accepta și folosi cu scopul creșterii independenței comportamentului și personalității sale, dar și ca relație consilier-consiliat care se desfășoară în limitele moralității, ale respectului reciproc și ale eficienței activității.
- *maturitatea* - ca atitudine în procesul de consiliere se referă la capacitatea de a participa la acțiunea de orientare și modelare a unei alte persoane fără a-ți proiecta propria personalitate asupra acesteia; puterea de a trăi și a comunica sentimente autentice și de a reflecta sentimentele autentice ale consiliatului; stabilitatea și securitatea afectivă a consilierului. [3, p. 204]

În concluzie, competențele și atributele consilierului școlar se definesc ca fiind acel ansamblu de cunoștințe, abilități și atitudini necesare pentru a îndeplini cu succes activitatea de consiliere. Pregătirea consilierului școlar presupune asimilarea unor reperi teoretice și aplicative din mai multe domenii cum ar fi: psihologia dezvoltării, psihologia personalității, psihologia socială, psihologia sănătății, psihologia cognitivă și autocunoașterii, teorii/tehnicile de consiliere iar calitățile unui consilier eficient coincid cu trăsăturile unei persoane de succes.

BIBLIOGRAFIE

1. BABAN, A. Consiliere educațională, Cluj Napoca: Ardealul, 2001. 21 p.
2. Codul Educației al Republicii Moldova. Nr. 152 din 17 iulie 2014. În: Monitorul oficial al Republicii Moldova, 2014, nr. 319-324 (4958-4963). 13 p.
3. DIMITRIU-TIRON, E. Consiliere educațională, Iași: Institutul European, 2005. 204 p.
4. MITROFAN, I.; NUȚĂ A. Consilierea psihologică. Cine, ce și cum? București: SPER, 2011. 33 p.
5. ЕЛИЗАРОВ, А.Н. Основы индивидуального и семейного психологического консультирования: Учебное пособие. – М.: «Ось–89», 2003. 20 с.
6. КОЧЮНАС, Р. Основы психологического консультирования, Вильнюс М.: Академический проект, 1999. 16 с.
7. СТЕПАНОВА, Л. Г. Психологическое консультирование, Минск: УП Издательство «Вышэйшая школа», 2017. 30 с.
8. PATTERSON, C. H. Do we need multicultural counseling competencies In: Jurnal of Mental Health Counseling Volume 26, Number 1, January, 2004. 67 p.

CZU: 371.26

EVALUAREA FORMATIVĂ - ABORDARE DESCRIPTIVĂ

Angela TELEMAN, dr., conf.univ.

UPS „Ion Creangă”, RM

Cristina BUZILA, grad did. I,

LT „Lucian Blaga” mun. Bălți, RM

Abstract. *The formative assessment generated the fundamental change of optics on the school evaluation. This type of assessment has a procedural and dynamic character. It is an assessment for learning, as it is based on the regulation or self-regulation of learning. The intended effects aim at the formation of intrinsic motivation, the development of self-esteem based on the education of self-assessment skills, the promotion of interpersonal skills in the context of mutual assessment, the dynamization of learning autonomy and self-education.*

Key-words: *formative assessment, regulation.*

Efectele evaluării rezultatelor școlare se răsfrâng, cu precădere, asupra a trei arii majore: instruire, învățare și cerințele societății. Evaluarea este indispensabilă actului educațional și, în acest sens, solicită o abordare minuțioasă din partea cadrelor didactice, deoarece informațiile privind rezultatele elevilor constituie o sursă de îmbunătățire a activităților de instruire și de predare.

Interesul pentru evaluarea în acțiune, în desfășurare este împărtășit de comunitatea științifică și academică. Evaluarea ca proces trebuie să reflecte tendința de a depăși înțelegerea acesteia ca instrument de măsură și control și abordarea ei din perspectiva unui demers plurireferențial, integrat, comprehensiv, centrat pe învățare, pe procesele cognitive ale elevului, pe (auto-) reglarea cunoașterii.

Această caracteristică, în prezent, este caracteristica esențială a evaluării și o reprezintă în termeni de procese și nu de proceduri de măsurare a rezultatelor învățării. Termenul clasic este înlocuit cu cel de activitate evaluativă, care presupune desfășurare, procesualitate, reglare, autoreglare etc. Din perspectiva modernă, a evalua înseamnă a desfășura o activitate care însoțește pas cu pas procesul de predare-învățare [4].

Deplasarea evaluării spre procesele mentale ale celui care învață s-a datorat influențelor psihologiei cognitive. Schimbarea obiectului evaluării de la produs spre proces nu s-a petrecut automat, ci după multe căutări și ezitări. Evaluarea a continuat și continuă în bună măsură să se ocupe și astăzi de aspectele sumative, urmărește, din păcate, să clasifice elevii, să certifice, în loc să se străduiască, să identifice cauzele dificultățile întâmpinate de elevi în învățare, să regleze procesul.

Conceptul care a generat schimbarea fundamentală de optică asupra evaluării a fost cel de evaluare formativă, promovat la sfârșitul anilor 1960 în secolul trecut. Introducerea acestui nou concept a reprezentat atenționarea pedagogilor asupra faptului că obiectul lor de studiu în domeniul evaluativ, în consens cu ideile psihologiei cognitive, trebuie să-l reprezinte cu

prioritate procesele de învățare ale elevilor și nu comportamentele manifestate de aceștia ca rezultat al învățării [3].

Achizițiile din domeniul psihologiei cognitive și din alte științe conexe stimulează evoluții importante în domeniul educațional, cu impact puternic asupra procesului evaluativ, înțeles din ce în ce mai mult ca o activitate ce pendulează între cogniție și metacogniție [2]. Acestea sunt repere indisolubile în constituirea teoriei contemporane a evaluării, care a fundamentat conceptul de evaluare formativă, în opoziție cu evaluarea sumativă. Preocupată de acest aspect, Meyer G. arată că, în 1967, M. Scriven, cercetând mediul de formare, introduce noțiunea de evaluare formativă în domeniile programelor de instruire [apud 9].

Evaluarea formativă, după M. Marinescu, se asociază cu promovarea unei noi maniere de a interpreta și practica evaluarea școlară. Evaluarea formativă este forma de evaluare care se realizează pe tot parcursul unui demers pedagogic, este frecventă sub aspect temporal și are ca finalitate remedierea lacunelor sau erorilor săvârșite de elevi (Bloom). Evaluarea formativă, după G. Meyer, nu-l judecă pe elev și nu-l clasează pe elev, ea compară performanța acestuia cu un prag de reușită stabilit dinainte [5].

Strategia de evaluare formativă este complementară cu celelalte strategii de evaluare. Fiind într-o strânsă interdependență, strategiile de evaluare îndeplinesc funcții prin intențiile atribuite procesului de evaluare, care se modifică fundamental din perspectiva evaluării moderne integrate organic procesului de învățământ [8]:

Tabelul 1.1. Funcțiile evaluării în secvența de învățare după M. Minder.

Înainte de acțiunea de formare	În timpul acțiunii de formare	După acțiunea de formare
<i>Tip de evaluare:</i>	<i>Tip de evaluare:</i>	<i>Tip de evaluare:</i>
Diagnostică	Formativă	Sumativă
Prognostică	Progresivă/de progres	Finală
Predictivă	<i>Funcții:</i>	<i>Funcții:</i>
<i>Funcții:</i>	Reglare	Verificare
Orientare	Facilitare a învățării	Certificare
Adaptare	<i>Centrată pe:</i>	<i>Centrată pe:</i>
<i>Centrată pe:</i>	Procese	Produsele învățării
Elev și caracteristicile sale	Activitate	

Evaluarea formativă are impact formativ și trebuie apreciată atât din perspectiva elevului cât și a profesorului. Efecte în planul activității elevului [2]:

- Îi oferă o confirmare a învățării în mod operativ și frecvent;
- Îl ajută să depisteze dificultățile și să le depășească;
- Îi sugerează proceduri de corecție sau de remediere imediată;
- Îl informează asupra comportamentelor sale cognitive intermediare care îl conduce spre cele terminale;
- Elevul nu este judecat, nu primește note sau calificative, nu este supus clasificării;
- Încurajează punerea de întrebări și reflecții sau motivează și stimulează eforturile de învățare;
- Sprijină efortul de autoevaluare.

Efecte în planul activității profesorului:

- Acesta beneficiază de o conexiune inversă imediată despre relevanța și performanțele demersului său didactic;
- Oferă posibilitatea tratării diferențiate a elevilor;
- Poate detecta dificultăți, confuzii, greșeli, intervenind imediat pentru ameliorarea situației.

În literatura de specialitate este analizat și conceptul de *evaluare formatoare*. Evaluarea formatoare este considerată forma perfectă/desăvârșită a evaluării formative. reprezintă o nouă etapă, superioară de dezvoltare a evaluării formative, care va fi funcțională odată cu instaurarea obiectivului de asumare de către elevul însuși a propriei învățări: la început conștientizarea, eventual negocierea obiectivelor de atins și apoi integrarea de către subiect a datelor furnizate prin demersul evaluativ în administrarea propriului parcurs. Caracteristica dominantă a evaluării formatoare este de a însoți și de a facilita învățarea. Din acest punct de vedere, evaluarea formatoare este o formă desăvârșită a evaluării formative. Această concepție, calificată drept o evaluare formatoare, are drept scop promovarea activității de învățare ca motor motivațional pentru elev, precum și ca sprijin în conștientizarea metacognitivă [7].

Ideea centrală a evaluării formatoare constă în înțelegerea de către elev importanței reprezentării scopului de atins, în convingerea că el însuși este capabil să-și regleze activitatea de învățare, să regleze/autoregleze/corijeze acest proces.

Evaluarea ca proces de reglare - autoreglare a învățare, funcția ei esențială constă, în învățământul actual în a clarifica elevului ceea ce trebuie să învețe, în a-i produce conștientizarea privind traseul învățării și a face funcțională reglarea și autoreglarea didactică. Autoevaluarea este elementul central al metacogniției. Autocorectarea, autoevaluarea reprezintă cuvintele de ordine. G. Nunziati explică schimbarea vizată, prezentând în același timp baza teoretică a acestei forme de evaluare: *evaluarea formativă trebuie să fie și formatoare, pentru că pornind de la tehnicile de măsurare și de la definirea obiectivelor la un dispozitiv pedagogic mai larg și care să permită un grad mai ridicat de reușită, evaluarea nu trebuie să fie doar un instrument de control ci și un instrument de formare, de care elevul va dispune pentru a urmări obiectivele personale și pentru a-și construi propriul parcurs de învățare* [7].

Evaluarea formatoare se centrează pe competență și pe produs. Ideea centrală a acestei teorii este aceea că evaluarea formativă devine eficace când se transformă în autoevaluare și reglează procesul învățării.

Conceptul de evaluare formatoare își propune să înlocuiască cel de evaluare formativă, care de fapt se suprapune după M. Manolescu. Caracteristica acestei versiuni este aceea că valorează mai mult relația predare-învățare și încearcă să articuleze mai bine fazele esențiale ale acestei din urmă în funcție de eficacitatea pedagogică [8].

Deplasarea accentului de la evaluarea formativă la evaluarea formatoare are la bază intenția de a centra demersul pedagogic pe reglarea asigurată pentru elevul însuși, distingând-o de evaluarea formativă în care reglarea privește cu prioritate strategiile pedagogice ale profesorului.

Ideile centrale ale evaluării formative și formatoare pot fi formulate sintetic astfel [3]:

1. Este foarte important înțelegerea de către ele a scopurilor de atins, a produsului dar mai ales a particularităților traseului, ale procesului de învățare;

2. Elevul însuși este capabil/cel mai în măsură să-și regleze activitatea de învățare; doar el este în stare să-și regleze/autoregleze/corijeze acest proces.

Evaluarea formativă este evaluarea care-l ajută pe elev să învețe sau, mai exact, care contribuie la reglarea continuă a învățării. Se introduce, astfel, termenul de *reglare*.

Evaluarea formativă este integrată în învățământ, diferențiată în funcție de elev, dinamică, făcută de elev sau de profesor, având trei demersuri [8]:

- **Strângere de informații**- reflecție asupra obiectului de învățământ, asupra naturii sale cognitive, asupra statutului epistemologic, asupra metodologiei și evoluției istorice;
- **Interpretarea informațiilor** – cercetarea condițiilor de însușire a conținuturilor de către elevi - starea dezvoltării, achizițiile anterioare necesare, reprezentări și concepții, capacități, atitudini și interese – cercetarea strategiilor de învățare și a obstacolelor obișnuite;
- **Luarea deciziilor** – intervenții didactice legate de obiective și adaptate elevilor, cum ar fi organizarea situațiilor și a secvențelor didactice sau a mijloacelor de învățământ în cadrul instituțional sau social în care se derulează.

Evaluarea formativă constă și în anumite reglări metacognitive, care susțin procesul de autoreglare al elevului și care se aplică tot pe trei niveluri [5]:

1. Nivelul I – reglări on-line integrate în procesul de instruire:

- Acționează în planul gândirii reprezentative;
- Au în vedere fraza de început, suporturile, materialele didactice, operele de referință consultate;
- Instrumentele de evaluare formativă.

2. Nivelul II – reglări referitoare la sarcina de realizat:

- Presupun recitirea și discutarea sarcinii cu membrii grupului, corectarea greșelilor, revederea acestora;
- Implică o distanțare critică de vizavi de propria creație/producție;
- Conduc la o exploatare mai bună a resurselor.

3. Nivelul III – reglări legate de gestionarea relațiilor de sarcini și contextele didactice:

- Presupun o implicare a contextelor particulare ale vieții școlare și sunt adecvate claselor dinamice, unde procesul școlar nu este coordonat pas cu pas de profesor.

Operațiile de reglare ar fi următoarele [8]:

Tabelul 1.2. Efectele operațiilor de reglare.

Operații de reglare	1.Reglări online	2.Gestionarea sarcinii/situației	3.Gestionarea relațiilor sarcină-situație
anticiparea	A prevedea șirul ideilor	A planifica intervențiile	A rezerva timp pentru intervenții
controlul	A corecta	A soluționa	A verifica
adaptarea	A adăuga	A efectua transformări	A căuta și completa

Evaluarea formativă urmărește un scop pedagogic, demonstrată de M. Minder prin prezentarea calităților în comparație cu cea sumativă:

Evaluarea formativă	Evaluarea sumativă
<i>Este analitică</i> : este evaluarea specifică a unui obiectiv operaționalizat.	<i>Este globală</i> : este evaluarea generală a asimilării unei materii.
<i>Este continuă</i> : este frecventă, înscriindu-se în desfășurarea însăși a învățării.	<i>Este punctuală</i> : intervine în momente precise, încheind un capitol.
<i>Este diagnostică</i> : îl situează pe elev în raport cu obiectivul, identifică erorile și decelează punctele slabe ale învățării.	<i>Este statistică</i> : situează notele individuale în distribuția ansamblului de note.
<i>Este corectivă</i> : duce la activități de ajustare, asigurând ori consolidând stăpânirea obiectivului.	<i>Este normativă</i> : realizează o constatare în termeni de succes și de eșec.

Evaluarea formativă are drept scop să-l informeze pe cel ce învață și pe profesor în privința gradului de atingere a obiectivelor. Ea asigură reperarea, scoaterea la iveală, identificarea și analiza dificultăților cognitive ale fiecărui elev și îl incită pe profesor să elaboreze dispozitive de remediere.

Procedura formativă este parte integrantă a strategiei didactice, ea intervine imediat la sfârșitul unității de învățare, ca să-i amelioreze eficacitatea. Ea acordă o valoare diagnostică și un statut pozitiv disfuncției și erorii, care devin indicatori ai dificultății de învățare. Ea este o preocupare pedagogică și nu asumă nici o funcție socială sau administrativă. Ea evaluează competența vizată și capacitatea mobilizată, adică produsul și procesul [10].

Evaluarea formativă este o reglare în funcție de neajunsuri, care nu intervine decât în ultima instanță, când alte forme de reglare și-au epuizat provizoriu posibilitățile.

Liniile directe ale conceptului de evaluare formativă [9]:

- este o evaluare criterială, bazată pe obiectivele învățării;
- semnifică faptul că evaluarea face parte din procesul educativ normal;
- „nereușitele” elevului sunt considerate ca momente în rezolvarea unei probleme și nu ca slăbiciuni ale acestuia;
- intervine în timpul fiecărei sarcini de învățare;
- informează elevul și profesorul asupra gradului de stăpânire a obiectivelor;
- permite profesorului și elevului să determine dacă acesta din urmă posedă achizițiile necesare pentru a aborda sarcina următoare, într-un ansamblu secvențial;
- asigură o reglare a proceselor de formare (a elevului) cu scopul de a-i permite o adaptare a activităților de învățare;
- are ca scop să îndrume elevul să surmonteze dificultățile de învățare;
- este internă procesului de învățare, este continuă, mai curând analitică și centrată mai mult pe cel ce învață decât pe produsul finit;
- acest tip de evaluare devine util atât pentru elev cât și pentru profesor.

Elevul din clasele primare, astfel, i se asigură condiții favorabile pentru edificarea comportamentului performanțial de succes într-un ritm confortabil și în contextul individual al formării personalității. Efectele urmărite vizează menținerea sănătății psihofiziologice a școlarii mici, formarea motivației intrinseci, dezvoltarea stimei de sine în baza educării capacităților de autoevaluare, favorizarea competențelor interpersonale în contextul evaluării

reciproce, sprijinirea competențelor de învățare, dinamizarea autonomiei învățării și a autoeducației.

Activitatea evaluativă formativă este reglementată, în clasele primare, de următoarele documente:

1. *Curriculum național. Învățământ primar*, aprobat prin Ordinul MECC nr. 1124 din 20.07.2018.
2. *Metodologia privind evaluarea criterială prin descriptori în învățământul primar*, aprobată prin Ordinul MECC nr. 1468 din 13.11.2019.
3. *Ghid de implementare a metodologiei privind evaluarea criterială prin descriptori în învățământul primar, clasele I-IV*. Chișinău: ©MECC, 2019.

Evaluările formative se proiectează pentru fiecare disciplină școlară în proiectarea didactică de lungă durată, de ex. disciplina Științe:

ADMINISTRAREA DISCIPLINEI

Nr. de ore/săpt.	Nr. de ore/an
1	34

Unitățile de învățare	Nr. ore	Nr. evaluări			Observații
		EI	EFE	ES	
Semestrul 1					
1. Vara	6	1	1		
2. Toamna	10	1	1	1	
<i>Total semestrul 1</i>	16	2	2	1	
Semestrul 2					
3. Iarna	7	1	1		
4. Primăvara	11	1	1	1	
<i>Total semestrul 2</i>	18	2	2	1	
Total an:	34	4	4	2	

Ca practică operantă, evaluarea formativă are următoarele avantaje [3]:

- Redimensionează, influențează permanent predarea;
- Integrează evaluarea în procesul de predare, le corelează, înlăturând optica tradițională că evaluarea urmează predării;
- Orientează crearea designului educațional, a situației de învățare active;
- Ghidează alegerea eficiente, cu efecte imediate;
- Certifică formarea și dezvoltarea competențelor, prin centrarea pe procese;
- Sporește interacțiunea didactică,
- Stimulează inovația didactică, prin necesitatea adaptării demersurilor la personalitatea fiecărui elev în parte;
- Conferă transparență evaluării;
- Valorizează pozitiv subiectivitatea în evaluare.

BIBLIOGRAFIE

1. BOCOȘ, MUȘATA-DACIA. Instruirea interactivă. Iași: Polirom., 2013, 470 p.
2. CABAC, V. Trei fațete ale evaluării: estimarea, înțelegerea, verificarea, În: Revista de teorie și practică educațională Didactica Pro, Chișinău 2005, nr. 5-6 (33-34), p. 37-45.
3. CRISTEA, S. Dicționar de pedagogie. Chișinău-București: Ed. Litera, 2000, 398 p.
4. CUCOȘ, C. Teoria și metodologia evaluării. Iași: Polirom, 2008, 272 p.
5. FRUMOS, FL. Didactica. Fundamente și dezvoltări cognitive. Iași: Polirom, 2008, 214 p.
6. JOIȚĂ, E. Eficiența instruirii: Fundamente pentru o didactică praxiologică. București: Editura Didactică și Pedagogică, R. A., 1998, 300 p.
7. LISIEVICI, P. Evaluarea în învățământ: teorie, practică, instrumente. București: Aramis Print S.R.L., 2002, 304 p.
8. MINDER, M. Didactica funcțională. Chișinău: Cartier, 2001, 346 p.
9. OPREA, O. Didactica nova. Teoria instruirii. Partea I, Chișinău: Editura Lumina, 1992, 294 p.
10. STOICA, A.; MUSTEAȚĂ, S. Evaluarea rezultatelor școlare, Ghid metodologic. Chișinău: Liceum, 1997, 175 p.
11. ȘTEFAN, M. Lexicon pedagogic, București: Aramis Print, 2006, 384 p.
12. VOGLER, J. (coordonator). Evaluarea în învățământul preuniversitar. Iași: Polirom, 2000, 288 p.



SPRE O NOUĂ VIZIUNE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL SUPERIOR

CZU: 378.4:005.21

COEFICIENTUL DE VIZIUNE ÎN MANAGEMENTUL STRATEGIC UNIVERSITAR: REPLICĂ LA PROVOCĂRILE SOCIETĂȚII

Larisa SADOVEI, dr., conf.univ.,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”

Abstract. *This article presents the role of vision in the strategic management of an institution, with concrete examples in the development of the faculty from its founding to the present. The managerial values and the strategic documents elaborated contributed to the increase of the quality of the teachers' training process in a wide spectrum of study programs. The Faculty's strategy is the key component that ensures the application of the action plan towards the "desired and anticipated state".*

Keywords: *strategic management, vision, linear and nonlinear thinking, strategy.*

Procesul de dezvoltare a oricărei instituții se realizează în conformitate cu misiunea definită în termeni de perspectivă. Stabilirea traiectului ipotetic de la „ceea ce este” - starea actuală – la „ceea ce trebuie să devină” - starea dorită și anticipată – va succeda o serie de acțiuni integrate în planul de dezvoltare a organizației sau unității instituționale. Așadar, caracteristic modernizării prin dezvoltare este „colecția de activități legate între ele, duse la îndeplinire în mod organizat, având puncte de plecare (scopuri și obiective) și de încheiere (rezultate), definite de proiectul/planul strategic” [3, p. 117].

Pornind de la *situația actuală*, viziunea strategică proiectează *situația dorită*, caracteristică *situației ideale*. În alte cuvinte, viziunea oricărei organizații/instituții/unități instituționale trebuie să răspundă la întrebarea *Unde ne-am dori să fim? La această întrebare am dori să răspundem în articolul de față, aducând în vizor o serie de acțiuni care determină direcția de dezvoltare și motivează la acțiune o unitate instituțională universitară, subdiviziune didactico-științifică și administrativă, precum facultatea*. Corespunzător rolului și misiunii sale, facultatea are drept

scop organizarea și realizarea procesului de studii universitare, asigurând condițiile necesare pentru formarea cadrelor calificate prin învățământ superior (licență, master și doctorat) [9].

Rolul viziunii este fundamental: presupune o gândire dinamică și potențială să evalueze pe termen lung șansele de dezvoltare ale subdiviziunii/instituției, fiind o condiție intrinsecă de asigurare a succesului facultății. „În condițiile unui mediu caracterizat printr-o concurență crescută și schimbări numeroase, în lipsa unei viziuni bine definite, evoluția viitoare este nesigură” [6, p. 189]. deoarece viziunea creată trebuie să genereze o atitudine de încredere în viitor și în posibilitățile de a transpune în fapte obiectivele proiectate. O viziune ancorată pe realitate stimulează participarea eficientă și creativă a întregului grup de membri, oferind posibilitatea să-și identifice fiecare interesele și să-și construiască motivația necesară pentru dezvoltarea profesională.

Facultatea este considerată o unitate didactică și administrativă cu atribuții concrete în cadrul unei instituții de învățământ superior, având ca misiune asigurarea calității studiilor pentru formarea profesională și a cercetării. Managementul strategic al facultății este operaționalizat la nivel de proces din viziunea și determinările fundamentale ale statutului de funcție a echipei de administrare:

Decan - viziune și strategie

Prodecan - organizare și succesiune

Șef catedră - identitate și metodologie

Cadru didactic universitar - competență și statut [11].

Deși managementul strategic își are rădăcinile în sectorul privat, mai îndepărtat chiar militar, drept răspuns la provocările sociale și ca rezultat al competiției și dinamicii valorilor organizaționale moderne, a fost adoptat și de sistemul educațional. Conducerea unei facultăți nu este doar cu rol de exercitare a funcțiilor, are misiunea de a asigura echilibrul dinamic între câmpul forțelor din interiorul subdiviziunii și câmpul forțelor din exteriorul ei, având la bază gândirea creatoare și gândirea strategică, în acord cu o serie de elemente care să îi asigure succesul și credibilitatea.

Managementul strategic este un proces orientat pe obiective majore, a căror realizare este proiectată în timp, „succesul sau chiar perpetuarea unei organizații care operează într-un mediu dinamic este rezultatul formulării și a punerii în practică a viziunii fondatorilor”, este de părere [1, p. 9]. Crâmpeiele de istorie aduse în vizorul public pe siteul facultății definesc teza despre managementul dezvoltării, drept o strategie formulată într-un mod viabil, bazată pe competențele interne, pe anticiparea schimbărilor și a acțiunilor inteligente ale concurenților din același domeniu [7, p. 3].

Genesis facultății Științe ale Educației și Informatică în cadrul Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” înregistrează o evoluție fulminantă în scurta istorie de la înființare. Cu ascensiuni și coborâșuri, facultatea își marchează istoricul de la creare în anul 1957, transfer la o altă instituție și revenire cu izbândă din anul 1984. Cronologia perioadei de dezvoltare indică următoarele date pe axa timpului:

- **1957 -Secția de pregătire a învățătorilor pentru clasele primare** (în componența Facultății de Fizică și Matematică, *specialitatea “învățător de clasele primare și*

muzică”) în cadrul Institutului Pedagogic de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, denumirea actuală a universității fiind redată în 1992;

- **1959** - *catedra de Pedagogie și Metodica Învățământului Primar*
- **1960** - transferată la Institutul Pedagogic din Bălți
- 1984 - specialitatea “Pedagogia și metodică învățământului primar”
- 1985 (august) - catedra de Pedagogie și Învățământ Primar
- **1985 (septembrie) - facultatea de Pedagogie**
- 2017 - denumită în **facultatea de Științe ale Educației și Informatică.**

În anul 2014, în cadrul Conferinței naționale „Dialogul generațiilor”, predicția despre păstrarea arhivată a evoluției facultății în cele mai variate forme, de la biblioteca tradițională universitară la colecții de medii audiovizuale analogice și digitale și până la cele mai diverse suporturi purtătoare de programe electronice, a fost „pecetluită” în așa-numita filadă „Pedagogie: istoria facultății din reflecții” astăzi trăind aceste vremuri pe viu: conferința on-line, biblioteca digitală, repozitoriul instituțional etc. – resurse digitalizate ale secolului XX, cu o traiectorie inimaginabilă, începând din martie, 2020 de la declanșarea stării pandemice pe glob .

Relativ tânără, o facultate cu perspectivă, își scrie istoria constant din anul 1985, în rolul de subdiviziune didactico-științifică și administrativă a universității, configurându-și posibila, reala și deziderabilă dezvoltare prin managementul strategic universitar, replicant la provocările societății.

Cu tipul de *viziune convertită* la problematica lumii contemporane, Facultatea „**Științe ale Educației și Informatică**” tratează misiunea și scopul „ca fiind subordonată și direct responsabilă „stakeholderi”-lor”, concept în managementul organizațional care nu are un corespondent în vocabularul limbii române, și semnifică acele „categorii de persoane și/sau organizații interesate direct de activitatea și acțiunile firmei, de veniturile realizate de aceasta și de modul de repartizare a lor” [6, p. 4-7]. Autorii concepțiilor fundamentale privind formularea viziunii unei organizații tratează viziunea convertită ca opus a viziunii tradiționale, drept una axată pe satisfacerea „la un nivel rezonabil, interesele majore ale stakeholderilor”, ceea ce implică luarea în considerare a varietății intereselor și necesităților acestora, în abordarea adaptată la contextul educațional de tip universitar. „Stakeholderii” instituției de învățământ superior sunt candidații la programele de studii universitare, oferte mai puțin atrăgătoare din punctul de vedere al realizării materiale după absolvire, dar cu un deficit vădit de cadre în domeniu [6, p. 4-7]

Condițiile concurențiale la care sunt supuse instituțiile de învățământ, cu toate aprecierile despre rolul educației și a formării profesionale, drept una din cele mai importante investiții în capitalul uman, determină spre decizii neuniforme. **Gândirea lineară în managementul strategic al unei facultăți cu misiunea de a forma cadre didactice**, va avea un rezultat falimentar, universitățile fiind prin însăși natura lor sisteme valorice. Misiunea Universității **Pedagogice de Stat „Ion Creangă” de a „asigura calificări profesionale competitive pe piața muncii, precum și în dezvoltarea activității de cercetare științifică și valorificarea rezultatelor acesteia” impune înlocuirea** cu modelul neliniar [12]. *Gândirea neliniară* se măsoară în rezultate, înlocuind orele de activitate cu rezultate-produse. Specialiștii în creativitate au demonstrat cum variază densitatea de idei în timpul procesului de creație și cum se dilată sau se contractă din punct de vedere psihologic în această activitate atât de complexă. „A folosi condica

de prezență pentru munca de creație este un paradox creat tocmai de o cultură birocratică bazată pe gândirea liniară în evaluarea unui proces puternic neliniar”, menționează I. Brăteanu [1, p. 43]

Rezultatul-produs este urmare a *gândirii neliniare* în managementul strategic al membrilor facultății, definit de cadrul valoric al statutului de funcție: **competența și statutul cadrului didactic universitar, identitatea și metodologia șefului de catedră, organizarea și succesiunea prodecanului, a viziunii și strategiei decanului facultății: toate împreună asigurând un climat intern stimulativ intelectual atât pentru studenți cât și pentru profesori, climat care este sensibil la nevoile naționale și internaționale.** Combinarea elementelor managementului strategic cu managementul operational prin gestionarea strategică a competențelor, încurajarea schimbării, optimizarea procesului de comunicare, valorificarea potențialului uman ș.a., a creat deschideri de *recunoaștere a facultății pe plan național și international.*

Axa strategică este un produs al armonizării gândirii inteligente cu gândirea creatoare, la bază stau modelele de gândire neliniare și aleatoare, cu accentul pus pe neliniaritate și creație. Aceste modele de gândire se pot combina în proporții diferite, dar rezultatul final trebuie să se caracterizeze prin existența unui efect sinergetic și deschiderea spre creativitate. Autorul este de părere că gândirea strategică este de durată scurtă, operate în timp durează de 3-5 ani sau chiar mai mari, de 5-10 ani [1, p. 47]. Pentru a face față cerințelor viitoare, oamenii trebuie să gândească rapid, să fie flexibili și imaginativi. Li se va cere să fie competenți în găsirea unor soluții efective pentru probleme necunoscute în situații neclare, pentru a face față unor astfel de provocări [2, p. 13]

O înțelegere mai strictă a ceea ce conturează și dirijează gândurile oamenilor în răspunsul la provocări ar putea constitui diferența dramatică dintre invențiile umane și generarea noilor cunoștințe între generațiile umane. La întrunirea din 1993 a Fundației pentru Instruirea Creativă în Statele Unite ale Americii a fost subliniat rolul cheie pe care-l are învățămîntul pentru a-i pregăti pe tineri să facă față efectiv și adecvat acestor transformări. Responsabililor de politica viitorului li se va cere să poată lua, și înțelept, și rapid, decizii dificile. În cadrul întrunirii, astronautul Dr. Edgar Mitchell, renumit pentru plimbarea sa pe Lună, și-a exprimat îngrijorarea în legătură cu ritmurile tot mai accelerate ale schimbărilor la scară globală, aducând în vizor dinamica schimbărilor din exemplul evoluției vitezei transportului uman, a ritmului de schimbare a invențiilor umane și generării noilor cunoștințe.

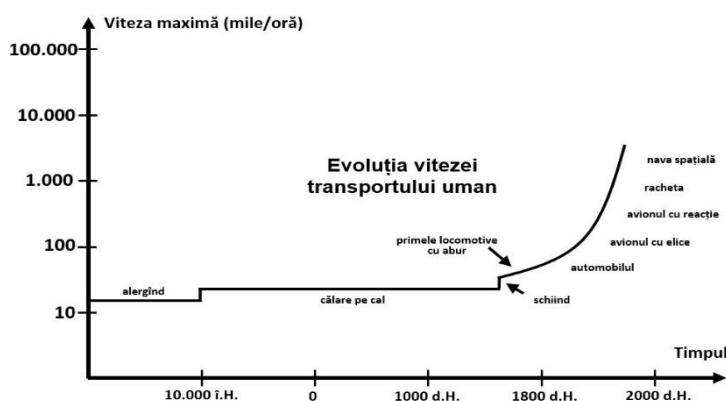


Figura 1. Ritmul accelerat al schimbărilor în evoluția transportului uman (după Fryer M., p. 14)

Explozia de noi cunoștințe este atât de mare, încât lucrurile pe care tinerii le învață azi se vor învechi la momentul când ei vor deveni maturi, iar omenirea nu s-a aflat niciodată într-o asemenea situație. Mitchell este cu adevărat îngrijorat din cauza că majoritatea schimbărilor globale se produc în progresie exponențială, ceea ce face posibilă o neglijare deplină a transformărilor pe care le suferă planeta.

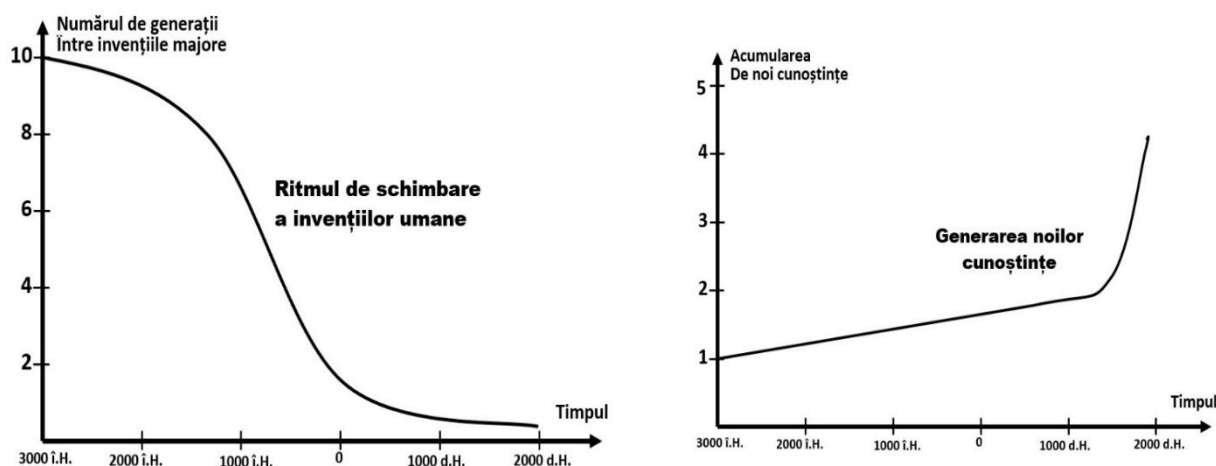


Figura 2. Graficul ritmului de schimbare a invențiilor umane și a generării noilor cunoștințe (după Fryer M., p. 14)

Generarea de noi informații devine o cerință evidentă a procesului de management, deoarece contribuie la fundamentarea programelor instituțiilor pe termen mediu și lung, la stabilirea noilor strategii privind produsele și serviciile educaționale ce trebuie realizate în contextul real al comunităților educaționale. În acest sens, pentru managementul serviciilor educaționale devine prioritate analiza opțiunilor și selectarea programelor de studii în funcție de cerințele pieței educaționale, ajustate la exigențele contemporane.

Facultatea, cu actuala denumire „Științe ale Educației și Informatică”, este un model de viziune strategică, demonstrând caracter reformist în drumul spre câștigarea independenței. Schimbările continue în societate, fapt proiectat și asupra sistemului educational, a creat premise de conformare, dar și de ajustare a serviciilor educationale, la cerințele exigente ale fluxului de inovații.

Mobilizarea energiilor din gestionarea strategica a competentelor, incurajarea schimbarii, optimizarea procesului de comunicare, valorificarea potentialului uman în cadrul Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” apropie viziunea, proiectată ideal, de viziunea Universității Westminster, produsul realizat fiind indicatorii de apreciere în clasamentele reunoscut pe plan international. University Westminster a fost numita una dintre 100 cele mai bune universități internaționale din lume și printre primele 10 din Londra în clasamentele făcute de Times Higher Education World Rankings, pentru determinarea poziției din performanțele instituției în predare, cercetare, transfer de cunoștințe și perspective internaționale. În anul 2020 acest clasament a inclus aproape 1.400 de universități din 92 de țări, situându-se drept cele mai mari și mai diverse

clasamente universitare până acum, 13 indicatori de performanță, calibrați cu atenție, *oferind o perspectivă excelentă asupra schimbării echilibrului puterii în învățământul superior global.*

Cu toate așteptările din viziunea proiectată, orice instituție sau organizație care oferă servicii educaționale este inclusă într-un mediu specific, care influențează și condiționează procesul managerial, subliniază A. Gherguț [3, p. 21]. Dintnr-o perspectivă generală, acest mediu prezintă următoarele coordonate centrale:

- *condiții tehnologice* - infrastructură, nivelul de cunoștințe și capacități științifice, comunicații, facilități de transport, echipamente etc.;
- *condiții juridice* - legi, norme, valori, reglementări caracteristice privind funcționarea instituțiilor de specialitate etc.;
- *condiții politice* - tipurile de politici educationale și sociale, caracteristici ale acestora, interesul instituțiilor politice, gradul de stabilitate politică etc.;
- *condiții culturale*: valori predominante, atitudini, tradiții, convingeri, cutume, procese de socializare privitoare la elemente precum structura familiei, practici politice, practici religioase etc.

Un fenomen caracteristic pentru sistemul educațional din Republica Moldova, care a luat amploare în ultimii ani, este preferința pentru studiile superioare universitare. Ultimele două decenii au fost marcate de o dublare a numărului de studenți încadrați în învățământul superior în detrimentul învățământului secundar profesional și mediu de specialitate. În general, „studiile superioare universitare devin din ce în ce mai accesibile, iar limitările de vîrstă au fost excluse. La fel, numărul mare de studenți în învățământul superior, comparativ cu numărul mult mai mic al persoanelor care își fac studiile în învățământul secundar profesional și mediu de specialitate (vocațional-tehnic), demonstrează faptul că studiile superioare universitare reprezintă o prioritate pentru cetățenii Republicii Moldova” este menționat în Strategia națională de dezvoltare 2020 [9, p. 6]. Tabloul statistic al opțiunilor pentru studii de licență (Ciclul 1 și Ciclul 2) în instituțiile de învățământ superior din R. Moldova este prezentat în Tabelul 1.

Tabelul 1. Date despre numărul candidaților admiși la studii în învățământul superior, [8].

	2016/17	2017/18	2018/19	2019/20
Total	74 726	65 543	60 608	56 840
Studii superioare de licență (Ciclul I)	56 570	49 112	45 466	41 771
Studii superioare de master (Ciclul II)	13 639	12 074	10 968	10 968
Studii superioare integrate	4 517	4 357	4 195	4 101

Datele din diagrama ce urmează indică o diferență de rezultate pentru candidații admiși la studii în învățământul superior în domeniul educație, unde numărul celor înscriși la programele de studii Master este mai mare decât Licență, în comparație cu datele din tabelul 1 despre numărul candidaților admiși la studii în toate instituțiile de învățământ superior din republică.

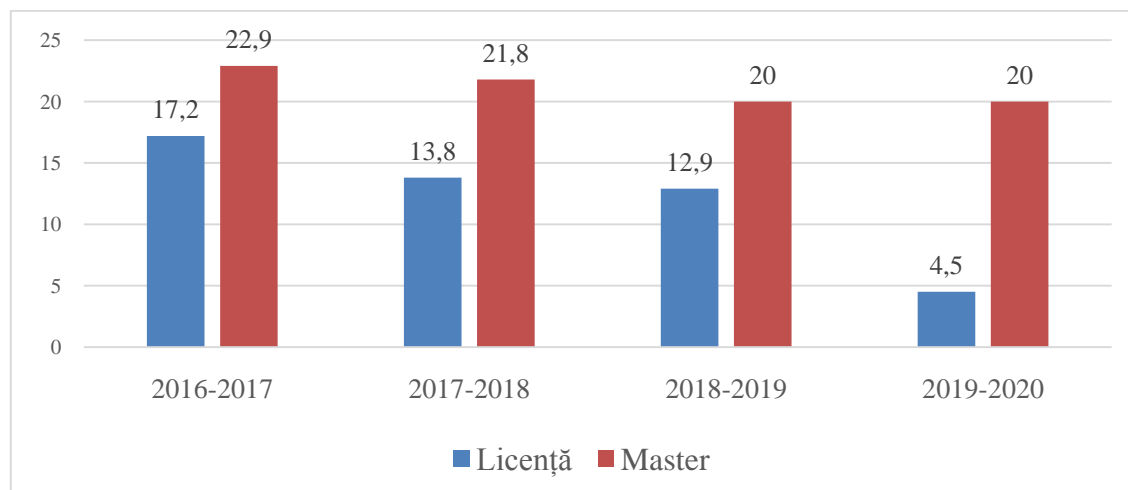


Figura 3. Date despre numărul candidaților admiși la studii în învățământul superior domeniul educație, [8].

Valorile manageriale care au contribuit la excelarea în calitate a procesului de formare într-un spectru larg de programe de studii. Dimensiunea strategică a managementului este asigurată de existența unei gândiri strategice și a unei culturi organizaționale favorabile schimbării și performanței într-un mediu extern concurențial.

Facultatea de Științe ale Educației și Informatică este modelul de ajustare continuă a programelor de studii la exigențele contemporane și de completare a fondului cu programe noi la cererea educațională. În acest mod menționăm Programele de master elaborate recent, cu primele generații de absolvenți: *Managementul și didactica artei dansului (2017)*, *Didactica învățământului primar (2016)*, *Metodologia educației preșcolare (2016)*.

Brăteanu I. aduce drept exemplu viziunea Universității Westminster, o instituție de învățământ superior prestigioasă din Marea Britanie, un model al proiecției de viitor privind recunoașterea pe plan național și internațional pentru:

- *întăită calitate, accesibile dar provocatoare programe universitare și de cercetare, servicii de expertiză;*
- *o puternică motivație, angajare și atitudini profesionale din partea corpului profesoral și a studenților;*
- *climatul intelectual oferit ca suport pentru studenți și profesori;*
- *rolul educațional de lider în regenerarea Londrei;*
- *experiența educațională deosebită oferită pentru mediul internațional”.*

Planul strategic de dezvoltare instituțională a Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din mun. Chișinău pentru anii 2016-2020 pentru atingerea misiunii asumate stabilește *valorile instituționale generale*, necesar a fi consolidate și perfectionate, cum ar fi:

- *calitate*(susținerea unei culturi a calității în toate subdiviziunile funcționale ale universității și în toate domeniile de formare profesională);
- *cooperare și comunicare*(în cadrul instituției, interinstituționale naționale și internaționale);
- *integritate*(onestitate în toate activitățile membrilor comunității academice);

- *exceleță*(punct de referință în tot ce întreprinde și promovează Universitatea);
- *flexibilitate*(prin aplicarea diferitelor metode și mijloace în calea realizării programelor individuale și instituționale);
- *creativitate*(oferirea de soluții, inclusiv alternative cu scopul dezvoltării și promovării instituției);
- *educație pe toată durata vieții*(pentru toate cadrele didactice universitare).

În replică la provocările societății, coeficientul de viziune este definit de două elemente distincte: *intuiția nivelului* unde să se ajungă și de *scopurile concrete* care converg spre atingerea viziunii[4, p. 49]. Tehnica obiectivelor SMART poate fi instrumentul clarificant în definirea viziunii:

- S – specific concentrat asupra unui obiectiv proiectat ca ideal
- M – măsurabil prin claritatea schemei de evaluare a succesului anticipat
- A – accesibil, care să incite la implicare și la depășirea posibilelor probleme în forțarea limitelor
- R – relevant din intuiția sigură asupra direcției prin care se va reuși impactul vizat cu ajutorul resurselor disponibile
- T – timpul dimensionat corespunzător gândirii strategice de viitor și posibilelor adaptări la noile cerințe și provocări.

Strategia Facultății Științe ale Educației și Informatică este componenta-cheie ce asigură aplicarea planului de acțiune spre „starea dorită și anticipată”. Destinația viziunii este să ofere educație și cercetare la un înalt standard de calitate în context național și internațional, valorificând excelența într-un spectru larg de unități de învățare, discipline, programe de studii.

Viziunea creată trebuie să genereze o atitudine de încredere în viitor și în posibilitățile facultății de a se dezvolta, în sensul transformării viziunii propuse în fapte, din rezultatul sinergetic al muncii întregii echipe manageriale. Gândirea creatoare a managementului strategic va genera soluții noi în explorarea necunoscutului, propunând abordări originale cu un conținut variabil de noutate.

BIBLIOGRAFIE

1. BRĂȚIANU, C. Management strategic: suport de curs pentru învățământul deschis la distanță. București: Ceres, 2000. 156 p. ISBN: 9734004921
2. SADOVEI, L. Pedagogie: istoria facultății din reflecție. Materialele Conferinței științifico-practice naționale cu participare internațională "Facultatea de Pedagogie: tradiție și modernitate. Dialogul generațiilor". Chișinău: S.n., 2014, Tipogr. UPS "I. Creangă". 32 p.
3. GHERGUT, A. Management general și strategic în educație: ghid practic. Iași: Polirom, 2007. 232 p. ISBN 978-973-46-0586-6
4. KHOCHAN, Th., USEEN M. – Transforming Organisation, Oxford University Press, Oxford, New York, 1992. 378 p. ISBN-10: 0195065042.
5. POPA, I. Management strategic. București: Editura Economică, 2004. 328 p. ISBN 973-590-946-4

6. FRYERM. Predarea și învățarea creativă. Chișinău: Editura Uniunii Scriitorilor, 2004. 148 p. ISBN 9975-68-014-3
7. GREEN, A. Comunicarea eficientă în relațiile publice. Crearea mesajelor și relațiile sociale. Iași: Polirom, 2009. 302 p. ISBN 978-973-46-1345-8.
8. Biroul Național de Statistică <https://statistica.gov.md/> (vizitat: 28.11.2020)
9. REGULAMENTUL Facultății Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, https://www.upsc.md/wp-content/uploads/2018/06/univ_doc_intern_reg_facultati_26_04_2018.pdf (vizitat: 10.11.2020)
10. STRATEGIA NAȚIONALĂ DE DEZVOLTARE: 7 soluții pentru creșterea economică și reducerea sărăciei https://mfa.gov.md/sites/default/files/document/attachments/strategia-moldova-2020_0.pdf(vizitat: 14.08.2020)
11. UNIVERSITATEA PEDAGOGICĂ DE STAT „ION CREANGĂ”. [FACULTATEA ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI ȘI INFORMATICĂ](https://sei.upsc.md/despre-facultate/)<https://sei.upsc.md/despre-facultate/>(vizitat: 28.11.2020)
12. UNIVERSITATEA PEDAGOGICĂ DE STAT „ION CREANGĂ”. Prezentare. <https://www.upsc.md/universitate/despre-universitate/prezentare/>(vizitat: 28.11.2020)

CZU: 371.132:004

PREGĂTIREA SPECIALIȘTILOR PENTRU EDUCAȚIA DIGITALĂ LA VÂRSTELE ANTEPREȘCOLARĂ, PREȘCOLARĂ MICĂ ȘI PREȘCOLARĂ MEDIE

*Petru JELESCU, dr. hab. în psihol., prof. univ., UPS „Ion Creangă”, Chișinău, RM
Dumitru JELESCU, master în drept, doctorand, ULIM, Chișinău, RM*

Abstract. *The article briefly shows the history of elaboration, discussion, approval, implementation and permanent completion of the Concept of educational development in the Republic of Moldova, of the Education Law, of the Law on evaluation and accreditation of educational institutions in Moldova, of the Education Code of Moldova. It also shows the relevance 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 work of people in society and continuity in digital education. at preschool, low preschool, middle preschool and high preschool ages. The problem of the need to train specialists in higher education in the field of digital education at these ages according to UNESCO and European Union standards is formulated.*

Keywords: *digital education; preschool age; small preschool; middle school.*

S-au împlinit 25 de ani de la publicarea în Monitorul Oficial al Republicii Moldova a *Concepției dezvoltării învățământului* [6] și a *Legii învățământului* [17]. Acestea a fost primele două documente legislative care au pus baza juridică privind domeniul educației în noul stat Republica Moldova după dezmembrarea Uniunii Sovietice și declararea la 27 august 1991 a independenței lui. E de menționat că Legea și Concepția respectivă au urmat imediat după un an (în 1995) de la adoptarea la 29 august 1994 a primei *Constituții a RM* [16]. Primul dintre autorii acestui articol a avut fericita ocazie să participe la proclamarea Independenței RM în Piața Marii Adunări Naționale la 27 august 1991 [11], dar și onoarea de a contribui la elaborarea și definitivarea în comun a *Concepției dezvoltării învățământului* și *Legii învățământului*, fiind secretar al Consiliului coordonator pentru desfășurarea reformei învățământului din cadrul Comisiei pentru cultură, știință, învățământ și mijloace de informare în masă a Parlamentului RM (pe baze obștești) [6]. Aceste două acte legislative, împreună cu *Legea evaluării și acreditării instituțiilor de învățământ din RM* [14] au constituit trei piloni fundamentali, pe care s-a sprijinit, a funcționat și s-a dezvoltat întreg sistemul de învățământ din RM în primii, cei mai complicați, contradictorii și responsabili douăzeci de ani pe noul făgaș. Ulterior, în 2014, cadrul juridic al raporturilor privind proiectarea, organizarea, funcționarea și dezvoltarea sistemului de educație din Republica Moldova a fost stabilit, după cum se știe, în *Codul educației al RM* [2], acesta fiind, de facto, o continuare a primelor trei acte legislative. La moment, Codul educației, după șase ani în calitate de lege a învățământului, de asemenea, se completează, se precizează, se perfecționează etc.

Uniunea Europeană a lansat *Planul de acțiune pentru educația digitală 2018-2020*, care urmărește „să sprijine utilizarea tehnologiei în educație și dezvoltarea competențelor digitale”

[15]. 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” [ibidem].

Pandemia Covid-19 a accelerat și 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, deci, educația digitală capătă o importanță deosebită.

Planul de acțiune pentru educația digitală 2018-2020 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 [ibidem]. **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” [19]. 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 [3]. Desigur, acesta e un lucru bun, necesar, folositor, dar deja nu mai e și suficient. În curriculumul 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 corespundere 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 și permanent.

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 întrebunțări în gospodărie și în viața de toate zilele, de folos practic și în măsură să satisfacă un capriciu uman oarecare [4]. 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” [4], 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) [7]. 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 se află 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* [18, p. 45], [21, p. 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” [7, 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 exercita 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” [ibidem, 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 [3, 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) [5]. 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) [5, 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 respectivi, de exemplu: <https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%92%D1%8B%D0%B3%D0%BE%D1%82%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B9,%D0%9B%D0%B5%D0%B2%D0%A1%D0%B5%D0%BC%D1%91%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D1%87>). 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, Rusia, 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 [9; 20; 10; 12]. 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 [9; 20; 10]. 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.

Tot în acest context vom aminti că încă în anul de învățământ 2005 la UPS „Ion Creangă” din Chișinău 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 (<https://sei.upsc.md/>). 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; 8]. 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 cu studii superioare pentru acest domeniu însemnat la Facultatea de Științe ale Educației și Informatică de la UPS „Ion Creangă” din Chișinău. Pentru aceasta, se va ține cont de educația bazată pe *competențe* ce trebuie formate, dezvoltate, consolidate, păstrate, reactivate, desăvârșite etc. întru realizarea *finalităților* pe care le urmărește educația digitală.

BIBLIOGRAFIE

1. [Cea mai bună educație pentru Europa](https://mecc.gov.md/ro/content/cea-mai-buna-educatie-pentru-europa) [online]. [citat 12.09.2020]. Disponibil: <https://mecc.gov.md/ro/content/cea-mai-buna-educatie-pentru-europa>.
2. Codul Educației al Republicii Moldova. Cod Nr. 152 din 17.07.2014. Publicat: 24.10.2014 în *Monitorul Oficial* Nr. 319-324, art. Nr: 634 Data intrării în vigoare: 23.11.2014 [online]. [citat 18.09.2020]. Disponibil: <https://www.google.com/search?q=Legea+evalu%C4%83rii+%C8%99i+acredit%C4%83rii+institu%C8%9Bilor+de+%C3%AEenv%C4%83%C8%9B%C4%83m%C3%A2nt+din+RM&oq=Legea+evalu%C4%83rii+%C8%99i+acredit%C4%83rii+institu%C8%9Bilor+de+%C3%AEenv%C4%83%C8%9B%C4%83m%C3%A2nt+din+RM&aqs=chrome..69i57.4632j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8>.
3. 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, 2019 (F.E.-P. "Tipografia Centrală"). – 128 p. ISBN 978-9975-3285-7-9.
4. DEX [online]. [citat10.09.2020].Disponibil: <https://dexonline.ro/definitie/gadget> .
 5. 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).
 6. Hotărâre cu privire la Concepția dezvoltării învățământului în Republica Moldova și la formarea Consiliului coordonator pentru desfășurarea reformei învățământului nr. 337-XIII din 15.12.94. *Monitorul Oficial al R.Moldova nr.17-18/172 din 24.03.1995* [online]. [citat18.09.2020]. Disponibil: <https://ro.scribd.com/doc/129441061/Hotarire-Cu-Privire-La-Conceptia-Dezvoltarii> .
 7. ISCED – clasificarea internațională standard a educației, UNESCO, 2011. 84 p. ISBN 978-92-9189-123-8
 8. JELESCU, Petru. 25 iulie 2020. Pandemia și învățarea digitală [online]. [citat12.09.2020]. Disponibil: <https://www.facebook.com/profile.php?id=100010997622220> .
 9. JELESCU, Petru. *Geneza negării la copii în perioada preverbală*. Studiu teoretico-experimental. Chișinău: Editura Museum, 1999. 248 p.
 10. JELESCU, Petru. Negația: abordare, geneză, dezvoltare, mecanisme, formare.- În: Prolegomene din istoria psihologiei în Republica Moldova. Iași: Pan Europe, 2018, p.7-18. ISBN 978-973-8483-84-2.
 11. JELESCU, Petru. Profilul Facebook, 27 august 2020 [online]. [citat18.09.2020]. Disponibil: <https://www.facebook.com/profile.php?id=100010997622220> .
 12. JELESCU, Petru. 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 // *Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială*. – 2010. – Nr 4(21). – P. 1-4.
 13. JELESCU, Petru, ТОЛОЧЕНКО, Д. Некоторые подходы к изучению утверждения и отрицания в истории возрастной психологии. – În: *Научный журнал «Вестник Вятского государственного университета»*, 2018, nr.2, p. 78 – 85.
 14. Lege cu privire la evaluarea și acreditarea instituțiilor de învățământ din RM Nr.1257-VIII din 16.07.1997. *Monitorul Oficial al R.Moldova nr. 69-70/583 din 23.10.1997* [online]. [citat 18.09.2020]. Disponibil:<https://www.google.com/search?q=Legea+evalu%C4%83rii+%C8%99i+acredit%C4%83rii+institu%C8%9Bilor+de+%C3%AEenv%C4%83%C8%9B%C4%83m%C3%A2nt+din+RM&oq=Legea+evalu%C4%83rii+%C8%99i+acredit%C4%83rii+institu%C8%9Bilor+de+%C3%AEenv%C4%83%C8%9B%C4%83m%C3%A2nt+din+RM&aqs=chrome..69i57.4632j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8> .
 15. Planul de acțiune pentru educația digitală 2018-2020 [online]. [citat10.09.2020].Disponibil:<https://www.google.com/search?q=educa%C8%9B>

[a+digital%C4%83&oq=educa%C8%9Bia+digital%C4%83&aqs=chrome..69i57j69i59j0l5j69i61.36228j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8.](https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=111918&lang=ro)

16. Republica Moldova. **Parlamentul**. Constituția.Nr.01 din 29-07-1994. **Constituția Republicii Moldova***. Publicat : 12-08-1994 în Monitorul Oficial Nr. 1 art. 05 [online]. [citat17.09.2020]. Disponibil: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=111918&lang=ro .
17. Republica Moldova. Parlamentul. LEGE Nr. 547 din 21-07-1995 Învățămîntului. Publicat : 09-11-1995 în Monitorul Oficial Nr. 62-63 art. 692 [online]. [citat17.09.2020]. Disponibil: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=16717&lang=ro .
18. ȘCHIOPU, Ursula, VERZA, Emil. *Psihologia vârstelor: ciclurile vieții*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1997, p. 45. 508 p. ISBN 9733057983; 9789733057987 9733057983.
19. Un nou Plan de acțiune pentru educația digitală [online]. [citat10.09.2020]. Disponibil: https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/digital-education-action-plan_ro .
20. ЖЕЛЕСКО, П.С., РОГОВИН, М.С. *Исследование отрицания в практической и познавательной деятельности*. Кишинёв: Штиинца, 1985. 135 с.
21. ЭЛЬКОНИН, Д.Б. *Проблема периодизации детского развития*. În: *Избр. психол. труды*. М.: Педагогика, 1989, с, 43-44. 560 с. ISBN 5-7155-0035-4 .

CZU: 371.261:37.018.43

РОЛЬ ОЦЕНКИ В ДИСТАНТНОМ ОБУЧЕНИИ

Инна Владиславовна КОВАЛЬЧУК.

кандидат педагогических наук, доцент

Черновицкий национальный университет имени "Юрия Федьковича"

г. Черновцы, Украина

***Annotation.** The article examines the role of students' knowledge assessment in distance learning. Analyzing the pedagogical heritage of the past and modern works devoted to the problem of assessing student success, the author comes to the conclusion that assessment in distance learning plays a stimulating and motivational role. Emphasizes the importance of using the practice of different types of assessment and assessment methods.*

***Key words:** assessment, distance learning, motives of learning, assessment method.*

Преимуществами дистантного обучения является интерактивное взаимодействие учителя и учащихся между собой через определенное расстояние. Особенностью процесса есть то, что в таком взаимодействии сохраняются все присущие школьному образовательному процессу компоненты: цель, содержание, методы, организационные формы, средства обучения. При этом нужно учитывать, что ведущее место принадлежит информационным технологиям. Дистантное обучение, как потребность и новшество сегодняшнего дня требует пересмотра дидактических вопросов которые касаются проверки учебных возможностей учеников и оценки их достижений.

В современных научных исследованиях оценка, функции, виды контроля, умение оценивать изучались в нескольких направлениях. Ряд ученых (Ш. Амонашвили, А. Савченко, Л. Фридман) – характеризуют этот феномен в связи со спецификой профессиональной деятельности педагога. Другие (Б. Ананьев, В. Заслуженюк, Н. Зубаль, В. Онищук, В. Селиванов) – рассматривают оценку как инструмент педагогического влияния учителя на учеников. Отдельное направление представляют исследования, в которых оценка рассматривается как психологический механизм саморазвития и самосовершенствования личности (Т. Вершигина, Г. Карпова, Г. Липкие) – и как компонент профессионального мышления учителя (Ю. Кулюткин, А. Цокур).

Анализ дидактической литературы позволяет сделать выводы о том что понятия «контроль», «проверка», «оценивание», «оценка», «учет», объясняются по-разному и как синонимы. Под понятием «контроль» мы понимаем выявление, измерение, оценку знаний, умений учащихся. А процедуру выявления и измерения расцениваем как «проверку».

Нам импонирует подход Сластенина В. к определению задач контроля. Технология выглядит, по мнению ученого, приблизительно так: выявление объема и глубины знаний учащихся; выяснение проблем и ошибок в усвоении учебного материала; получение информации о самостоятельной работе учащихся; определение готовности учащихся к восприятию нового материала; проверка эффективности методов и форм обучения,

стимуляция учеников к самообразованию [4]. В контексте дистантного образования движущей силой учебного процесса является стимуляция учеников к самообразованию. Информационные средства обучения предоставляют возможности для самостоятельного поиска нужной образовательной литературы, сравнения источников информации, самопрезентации учащегося при изложении учебного материала, самосовершенствования в познании мира.

Особого внимания заслуживает вопрос о содержании контроля. Есть необходимость пересмотреть его как на общедидактическом, надпредметном уровне так и на уровне конкретного школьного предмета в виде материалов к предмету. Видается также уместной проверка усвоения учениками знаний на когнитивном, социальном, эмоциональном уровне. Кажется уместным учитывать в результате проверки уровень психологического развития учащихся: речи, мышления, памяти, умений использовать знания у стандартных новых ситуациях, решать нетипичные проблемы, выполнять практические задания. Школьный контроль должен учитывать уровень мотивации, а также чувство ответственности, моральные нормы и правила. На этом особо делал акцент Волков И. на уроках трудового обучения [2]. Работа с компьютером не каждому ребенку дается легко поэтому нужно при оценивании брать к вниманию уровень затраченных усилий ученика на решение учебной задачи.

Контроль знаний тесно связан с понятиями «проверка» и «оценка». От результатов проверки напрямую зависит результат оценивания. Школьная проверка в условиях дистанционного обучения ориентирована на сопоставление школьного результата учебных успехов ученика с плановыми определенными в учебных программах. В связи с этим в Украине назревает проблема дополнения школьной программы с информатики новыми требованиями к компьютерной грамотности учащихся, а также к содержанию программы по всем предметам. Видается уместным, некоторые блоки дополнить информацией, которая касается владения базовыми компьютерными программами, электронными учебными материалами, компьютерными тестовыми системами, системами управления обучением.

Таким образом, информационно-технический компонент содержания образования должен стать частью учебной программы со всех предметов. В этом будущее этой формы обучения.

В процессе проверки важно правильно выбрать метод. При выборе уместно ориентироваться на контролирующую, корректирующую, развивающую, систематизирующую, ориентирующую, воспитывающую функции проверки.

Объективность оценивания в условиях дистанционного обучения обеспечивается научно обоснованными выводами, об успехах ученика, содержанием диагностических заданий, отношениями в триаде партнерства родители- ученики- учитель, которое сложились в учебном процессе.

Важность оценки в дистантном обучении достигается в процессе реализации принципов систематичности, гласности, индивидуального подхода к ученику, тематической направленностью, едиными требованиями к ответам учащихся, всесторонностью опроса.

Оценка успехов деятельности ученика при использовании ИКТ обучения имеет место при всех видах контроля: предварительном, текущем, периодическом, итоговом, заключительном. При этом ее роль и представление будут различными. При предварительном контроле оценка успехов учащихся может выражаться словесными суждениями; при поточном – оценкой; при периодическом – оценкой с словесным суждением; при итоговом – итоговой оценкой, которая существенно повлияет на мотивацию ученика к усвоению новых знаний; а при завершающем – оценкой, которая повлияет на дальнейшую профессиональную направленность ученика, внесет качественные изменения в процесс его социализации.

На обозначение комплексности подходов к оценке знаний учеников часто употребляют понятие диагностика. В контексте исследования мы понимаем понятие «диагностика» как процесс, который способствует выявлению уровня усвоения знаний, умений и навыков учащихся, а также некоторых аспектов развития и воспитанности, обработку и анализ полученных знаний, выводы о ходе учебного процесса в целом.

Оценка знаний учащихся зависит от выбранных педагогом методов контроля. Основные требования к ним сформулированные Ю. Бабанским и они касаются систематичности, полноты, точности и оперативности получения информации об учебном процессе. Если понимать контроль широко как педагогическую диагностику, то методы проверки следует рассматривать как методы научного исследования педагогического процесса. В условиях дистантного обучения широко используются традиционные методы устного, письменного и практического контроля. Компьютерные возможности разрешают внедрять в практику дидактические тесты на множественный выбор, на опознание правильного ответа, творческие задания. Анализ отечественной школьной практики позволяет утверждать, что в практике учителей имеют место четыре типа тестов. Первый тип проверяет знания фактов, понятий, законов, теорий или знаний, которые предполагают воспроизведение. Второй тип тестов позволяет проверять умения выполнять умственные задания на основе полученных данных. Преимущественно это тесты на решение типичных заданий. Третий тип – предполагает проверку умений ученика давать самостоятельную критическую оценку изученному. А четвертая категория заданий выделяет те, которые проверяют умения решать новые конкретные ситуации на основе полученных ранее знаний. Ученый-разработчик или учитель школы присваивает каждому ответу определенный воображаемый вес, который выражается в балах или процентах. Результаты тестов равняются со средним результатом определенной группы, которая определяется как норма или результаты ориентируются на критерий, равняются к ранее выбранному критерию. Учеными доказано, что школьные тесты валидны только при условии сравнения их с результатами диагностики разных сторон развития школьника: уровнем развития психических процессов, психических состояний, нормой возрастного развития.

Пользуются заслуженным спросом методы графического контроля (Г. Щукина), но и безусловно первое место занимают методы программного и лабораторного контроля (Ю. Бабанский); меньшей популярностью очевидно, пользуются методы работы с книгой, хотя они могут использоваться как альтернатива компьютерному сайту, для отдыха глаз и

переключения внимания. Их можно практиковать для анализа важной информации (В. Оконь).

При оценке устного ответа ученика (беседа, объяснение, чтение текста, технологические карты, схемы) мы оцениваем монолог ученика либо результаты беседы, иногда оценивание записываем на магнитофон (В.Шаталов).

Индивидуальный опрос позволяет учителю получить более полные и точные данные об уровне усвоения знаний учениками, но время потраченное на оценку ответа одного ученика не позволяет выделить час на опрос других. Фронтальный опрос в условиях дистанционного обучения позволяет выявить уровень усвоения знаний учениками, но не их глубину.

Возможности Интернет позволяют использовать активизирующие приемы при опросе: взаимопрос, взаимопроверку, самопроверку, элементы соревнования и более точно выставить итоговую оценку.

Устная форма контроля имеет много преимуществ, но не позволяет выявить уровень владения учеником письменной речью, умения складывать текст, давать оценку сочинению. Поэтому важно для более объективной оценки практиковать смешанную форму опроса. Реже в условиях дистанционного обучения проводятся практические работы. Поэтому оценка за практическую работу должна быть комплексной включать бал за устный ответ, за письменное изложение мыслей и за выполнения практической работы по инструкции.

Учет успешности предполагает фиксацию результатов контроля в виде бала и оценочного суждения. Результаты успеваемости берут во внимания при анализе результативности учебного процесса в конкретной школе. Успеваемость учеников оценивается за принятой в 2004 году в школах Украине 12- бальной системе оценивания. В 2011 году она пересматривалась [3]. В условиях дистантного обучения нам кажется уместным дополнить критерии оценивания требованиями к владению учениками правилами работы на принятой учебным заведением школьной платформе, а также определением ступени активности, инициативности ученика в познании новых знаний и практике их внедрения в учебный процесс.

Оценка учебных успехов ученика в дистантном обучении должна учитывать уровень сформированной учебной культуры ученика, который отображает социальные; поликультурные; коммуникативные (в том числе умения общаться в Интернет сети); информационные; саморазвития и самообразования компетентности.

Главными критериями овладения учеником компетентностями будет: глубина, полнота, прочность, оперативность; качество; гибкость, систематичность. Они раскрываются в оценке успехов учащихся на репродуктивном, реконструктивном, творческом уровне.

Анализ оценки и самого процесса оценивания учебных достижений учащихся школ невозможен без упоминания причин школьных неудач в обучении. Среди которых выделим социально-экономические, быопсихические, и собственно педагогические. Для профилактики этих недостатков оценивания важно использовать педагогическую профилактику, педагогическую диагностику, педагогическую терапию. С неуспевающим учеником практикуют индивидуальную образовательную работу.

Внешнее независимое оценивание требует отдельно разработанных механизмов проверки и оценки знаний учащихся с использованием компьютерного обеспечения.

Оценка и процес оценивания при дистантной форме обучении требуют новых подходов к критериям оценки, а также к самому процессу оценивания, разработок новых оригинальных програм для качественной работы в этом направлении.

ЛИТЕРАТУРА

1. БАБАНСКИЙ, Ю. Оптимизация процесса обучения [Электронный ресурс]. URL: Режим доступа: www.twirpx.com (дата обращения 10.10.2020).
2. БАЖЕНОВА, И. Педагогический поиск. М.: Педагогика, 1990. 560 с.
3. Про затвердження Критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів (вихованців) у системі загальної середньої освіти [Електронний ресурс] URL: <https://zakon.rada.gov.ua> (дата обращения 01.10.2020).
4. СЛАСТЕНИН, В.А.; ИСАЕВ, И. Ф.; ШИЯНОВ, Е. Н.. Педагогика Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. Заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2013. 576 с.

CZU: 811.112:37.026

VORTEILE UND GRUNDPRINZIPIEN DER VERMITTLUNG DER KOMMUNIKATIVEN GRAMMATIK IM DAF-UNTERRICHT

*Lilia PASAT, lector universitar,
Facultatea de Litere,
Universitatea de Stat din Moldova*

Abstract: *Limba germana este cunoscută ca o limbă dificil de învățat tocmai datorită gramaticii sale. Și totuși se poate învăța cu succes, doar în acest caz gramatica trebuie să îndeplinească o funcție comunicativă, în care există avantaje mari. Nu este un secret faptul că poți cunoaște perfect regulile gramaticale pe de rost, dar absolut nu le poți folosi în construcția vorbirii. A învăța corect gramatica nu înseamnă doar memorarea regulilor gramaticale și a exemplelor din contexte artificiale. Deci, ce înseamnă „gramatica comunicativă”, care sunt principiile sale principale, care sunt diferențele și avantajele sale față de gramatica tradițională?*

Cuvinte-cheie: *gramatica comunicativă, competența comunicativă, text autentic, metode comunicative, gramatica tradițională, vocabular activ.*

„Die deutsche Sprache gilt in vielen Ländern als besonders schwer, gerade wegen ihrer Grammatik. Meine These ist, dass der Grammatikunterricht durch eine stärkere Einbindung in die kommunikativen Unterrichtsphasen viel von seinem Schrecken verlieren kann, ...“

Hans-Jürgen Krumm

Als Pädagogen stellen wir uns die Frage, warum die Grammatik bei den Lernenden so unpopulär ist. Regeln werden gelernt, um getestet zu werden. Das Testen finden die Lernenden oft wie ein notwendiges Übel. Sie haben Angst vor der schlechten Bewertung und den schlechten Noten. Und einerseits können die Lernenden die Grammatik kennen, andererseits sollten sie sie in den verschiedenen Realsprechsituationen verwenden können. Grammatikkenntnisse sind also kein Lernziel des Fremdsprachenunterrichts, sondern wichtig ist das Können. Das Ziel des Artikels ist zu zeigen, dass die Vermittlung von grammatischen Formen im DaF-Unterricht ihre kommunikative Funktion hat. Ein moderner Unterricht setzt auf Kommunikation: *„In der Kommunikation wiegen kommunikative und kulturelle Fehler viel schwerer als die sprachlichen (grammatischen).“* [1]

Die modernen Bildungsstandards sowie neue Lehrpläne, Kerncurricula etc. erwähnen laut Edelhoff [4] „Grammatik“ (zusammen mit Wortschatz, Aussprache und Intonation sowie Orthographie) unter der *„funktionalen kommunikativen Kompetenz: Verfügung über sprachliche Mittel“*. Diese steht gleichartig neben *„kommunikativen Fertigkeiten“*, *„interkulturellen Kompetenzen“* und *„methodischen Kompetenzen“*.

Es gibt zahlreiche Methoden des Fremdsprachenunterrichts, die in der Geschichte des fremdsprachigen Unterrichts nachhaltige Wirkung hatten und bis heute häufig im Fremdsprachenunterricht verwendet werden. Es geht um die Grammatik-Übersetzungsmethode

und die Audiolinguale Methode. Zum Vergleich zu diesen Methoden muss man die Grammatik aber immer wieder aus der kommunikativen Sicht betrachten.

Im kommunikativen Grammatikunterricht legt man Wert auf möglichst viele *authentische Texte*. Grammatische Regeln und Strukturen werden also an Texten des heutigen Deutsch demonstriert. Und auch im praktischen Teil des Unterrichts müssen solche Übungen angeboten werden, die zur Entwicklung der kommunikativen Fertigkeit dienen. Es sind vor allem die Aktivitäten in den Gruppen und Partnerarbeit. Die Gruppenarbeit eignet sich zum Üben aller sprachlichen Fertigkeiten.

Die kommunikative Grammatikvermittlung – was ist das eigentlich?

Die Fremdsprachenlehrer/innen stellen sich die Frage, wie sie den Lernenden die Grammatikregeln am besten vermitteln sollen, damit sie „lebendig“, und motivierend bleiben. Die grammatischen Kenntnisse und Fähigkeiten sollen den Lernenden helfen, ihre Äußerungs- und Verstehensfähigkeit zu verbessern.

In der Grammatikvermittlung geht es nicht um die Vermittlung des kompletten sprachwissenschaftlichen Regelsystems einer Sprache. Es müssen viele Bedingungen berücksichtigt werden, um die kommunikativen Zwecke zu erreichen. Dazu dient eine so genannte „pädagogische Grammatik“, die kein Ziel ist, sondern bloß ein Mittel, um die Sprache zu beherrschen, im Gegensatz zur linguistischen Grammatik, die vor allem die Regeln übt.

Ziel der Grammatik im Fremdsprachenunterricht sollte sein, "sich selbst überflüssig zu machen"; dieses Ziel ist dann erreicht, „*wenn die Lernenden die Sprache rezeptiv wie produktiv frei beherrschen, ohne die "Krücke" Grammatik*“. [1, S.127]

Laut Werner Bleyhl [2] zeige sich beim Spracherwerb, dass die „Sprachrezeption der Sprachproduktion weit voraus gehe“. Erst wenn die Lernenden umfangreich fremdsprachlichen Äußerungen und Zeichen ausgesetzt worden sind, kann grammatische Ordnung (als nachgehende Grammatik) erkannt und genutzt werden. Moderne Lehrwerke stellen nicht die grammatische Struktur in den Vordergrund, sondern die Themen, Situationen und Texte, welche die sprachlichen Formen mit sich bringen. Grammatiklernen ist entdeckendes Lernen. Grammatik hat eine „dienende Funktion“ für Kommunikation. Ziel der kommunikativen Grammatik: Der Lernende ist fähig, in Realsituationen angemessen zu kommunizieren.

Kommunikative Grammatik und - versus Systemgrammatik:

Hinter dem Begriff der kommunikativen Grammatik steht eine ganz bestimmte sprachdidaktische Konzeption. Sie geht davon aus, dass „*die Menschen insgesamt nicht reden, um einfach und irgendwie miteinander zu reden, sondern dass sie sich etwas mitteilen oder erfahren wollen, dass sie etwas präzisieren, abschwächen, betonen wollen und vieles Andere mehr. Das aber sind allesamt keine grammatischen Kategorien, sondern Kategorien der Kommunikation: man spricht miteinander, weil man bestimmte Bedürfnisse nur mit sprachlichen Mitteln ausdrücken und letzten Endes erfüllen kann*“ [6, S.7].

Dabei darf aber nicht vergessen werden, dass die sog. „Systemgrammatik“ ihren Platz im Unterricht dadurch nicht verliert. Man kann sagen, dass jeder kommunikativen Kategorie letzten Endes eine systemgrammatische Kategorie zugeordnet wird.

Die Systemgrammatik kann als ein willkommenes Hilfsmittel zur besseren Beherrschung der Sprache verstanden werden.

Was ist und was will kommunikative Grammatik?

Traditionelle Grammatik	Kommunikative Grammatik
geht (meist) von konstruierten Beispielen aus	geht von authentischer Kommunikation aus
geht von Wörtern und Sätzen aus	geht von komplexen Texten aus
stellt die sprachliche Form in den Mittelpunkt	stellt die sprachliche Handlung in den Mittelpunkt – und damit auch die Auswahl aus Mitteln der Handlungsdurchführung (Stil)
gelangt über den Ausdruck zum Inhalt	gelangt über den Inhalt zum Ausdruck
untersucht formale Merkmale	untersucht funktionale Merkmale
zielt auf das bessere Verstehen von Grammatik	zielt auf das bessere Verstehen von Kommunikation/Inhalt
zielt auf das grammatisch korrekte Produzieren von Sätzen	zielt indirekt auf das angemessene Produzieren von Kommunikation
besitzt ein normales Potenzial	besitzt ein sprachkritisches Potenzial

Im Vergleich zu traditionellen, grammatikorientierten Unterrichtsmethoden sind pragmatisch funktionale Ansätze der kommunikativen Grammatikvermittlung noch relativ neu. Die Aufgabe des Lehrers ist, den Lernenden die grammatischen Regeln solcherweise zu vermitteln, dass sie von ihnen richtig begriffen werden und sie sie korrekt verwenden können. Wenn man die Werke von bekannten Germanisten Funk und Koenig [8], Ellis [5], Krumm[11] , Gerngoss, Krenn und Pushta [9] sowie die anderen analysiert, kann man im Folgenden **Hauptmerkmale der Vermittlung von kommunikativen Grammatik** auführen:

a) *Äußerung und Text als Gegenstand der Sprachbeschreibung:*

Zum Erfassen einer grammatischen Struktur in ihrer kommunikativen Funktion reicht die Analyse auf der Wort- und Satzebene nicht aus. Grundlage einer solchen Untersuchung müssen *kontextbezogene Äußerungen und Texte* sein, aus denen Zweck und Aussageintention der verwendeten Grammatikstruktur klar zu ersehen sind.

b) *Lerner sprechen und handeln in einem sinnvollen Kontext als sie selbst und nicht als Lehrwerkfiguren:*

Nicht das Erlernen korrekter Formen ist das eigentliche Ziel des Grammatikunterrichts, sondern der intentions- und situationsadäquate Gebrauch dieser Mittel durch den Lernenden. Der Grammatikunterricht soll den Lerner dazu befähigen, eigene Aussageabsichten in sprachlich angemessener Form umzusetzen. Es sollten auch *authentische Sprech- und Schreibenlässe* angeboten werden. (Die Lerner sollten sich nicht nur auf die grammatische Form konzentrieren, sondern der Inhalt des Satzes ist auch wichtig!)

c) *Einbeziehung der kontrastiven Linguistik – Berücksichtigung der Muttersprache:*

Psycholinguistische Untersuchungen haben bestätigt, dass das Erlernen einer Fremdsprache vor dem Hintergrund der Muttersprache erfolgt. Entsprechend sollte der Grammatikunterricht auch auf Lernstrategien zurückgreifen, die bereits beim Erlernen der Muttersprache erfolgreich angewandt wurden. Besonders in der Anfangsphase sollte der Grammatikunterricht eher Ähnlichkeiten und Gemeinsamkeiten mit der

Muttersprache aufzeigen, als die Schwierigkeiten der zu erlernenden Fremdsprache zu betonen.

d) *Grammatik als Werkzeug sprachlichen Handelns:*

d.h. nicht nur die Vermittlung grammatischer Formen, sondern auch ihrer kommunikativen Funktion. Im modernen Grammatikunterricht wird die Grammatik als Werkzeug gesehen, mit dem man (sprachlich) etwas tut. Die Grammatik ist auf diese Weise nicht nur Selbstzweck, sondern ein Mittel zum Zweck: ein „Werkzeug“ zur Sprachproduktion).

e) *Grammatikprogression unter Berücksichtigung des kommunikativen Aspekts:*

Was kommt zuerst und was kommt danach – pragmatisch orientierte Verteilung des Lernstoffs. Man orientiert sich vielmehr an didaktische Prinzipien wie „*Vom Elementaren zum Komplexeren und „Vom Leichterem zum Schwierigen“* [6, S.8] Lernbarkeit und sprachliche (*kommunikative*) Anwendung sind wichtiger als Vollständigkeit.

f) *Lernerzentrierter kommunikativer Grammatikunterricht:*

Schüler finden die Regeln selbst! D. h. die Herausarbeitung einer „neuen“ Rolle des Lehrers: er soll nicht nur den Stoff lehren, sondern den Lernern die Möglichkeit eröffnen, selbst die Lernprozesse mitzubestimmen.

e) *zum Grammatiklernen motivieren:*

Es ist nötig motivierende und aktivierende Arbeitsmethoden, spielerische Aktivitäten, induktive Grammatikvermittlung („vom Beispiel zur Regel“), authentische Texte und Kontexte verwenden, die den Interessen und Bedürfnissen der Schüler/innen/Student/innen entsprechen.

Die motivierenden und aktivierenden Arbeitsmethoden unterstützen die Kreativität, die bei der Durchführung von einigen kommunikativen Übungen eine wichtige Rolle spielt. Aktivität, Selbständigkeit und Freude etwas Neues zu erleben sind auch u.a. Merkmale der Kreativität, die mit dem kommunikativen Ansatz eng zusammenhängen.

Das eigentliche Ziel des Grammatikunterrichts ist der authentische Gebrauch der Sprache durch die kommunikative Methode und alle vier Fertigkeiten (Hören, Sprechen, Lesen Schreiben) sollten sich entwickeln. Nach Ellis [5, S. 98] wird im Fremdsprachenerwerb implizites grammatisches Wissen, also die Fähigkeit, grammatisch richtig zu sprechen, nicht aufgrund explizit gelernter Regeln erworben, sondern über *das Speichern von in authentischen Diskursen gelernten lexikalischen Phrasen oder Syntagmen*. Diese Syntagmen werden implizit, d. h. unbewusst und automatisch analysiert, wenn sehr große Mengen solcher Phrasen gespeichert wurden. Gleichzeitig bleiben diese Syntagmen aber auch als Syntagmen erhalten und können im Ganzen abgerufen und mit leichten Veränderungen aneinander gereiht werden, vor allem und besonders bei den vielen ritualisierten Verwendungen von Sprache, aber auch in vielen Fällen, in denen bestimmte Erlebnisse, Meinungen usw. zum wiederholten Male wiedergegeben werden.

Wichtig ist die Betonung des Authentischen. Authentisch verwendete Sprache ist reichhaltig und verbindet auf ideale Weise phonetische, syntaktische, semantische und pragmatische Aspekte. Das Speichern lexikalischen Phrasen, d.h. kompletter Ausdrücke, Teilsätze und kurzer Sätze ist möglicherweise deshalb so erfolgreich, weil dabei die

Flexionsendungen in ihrem semantischen Kontext gespeichert werden. Wenn diese „gefrorenen“ grammatischen Elemente zu einem späteren Zeitpunkt analysiert werden, wird regelgesteuerte produktive grammatische Kompetenz erworben. Sprachliche Aspekte sollen deshalb nicht getrennt gelernt werden, also Vokabeln durch Vokabelgleichungen und Grammatik durch Beispielsätze und Grammatikübungen. Fremdsprachlicher Erwerb ist dann am erfolgreichsten, wenn die sprachlichen Ebenen nicht getrennt sind, wenn Wörter und Ausdrücke in ihren syntaxischen, semantischen und pragmatischen Zusammenhängen benutzt und gelernt werden.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass man einen besonderen Wert auf den authentisch-kommunikativen Aspekt des Grammatikunterrichts legen sollte. Laut Ellis Nick lernt man *„grammatisch richtiges Sprechen nicht dadurch, dass man schriftliche Grammatikregeln in künstlichen Kontexten schriftlich übt, sondern in dem man Grammatik kommunikativ lernt, lernt grammatische Elemente zu hören und die Gelegenheit bekommt, mit grammatisch richtigen Sätzen zu kommunizieren“*. [5, S. 96]

Der Grammatikunterricht muss nicht eine langweilige Unterrichtsroutine sein. Für viele FremdsprachehrerInnen ist der Erwerb von Regelwissen immer noch ein vorrangiges Lernziel im Grammatikunterricht. Andere bemühen sich mit Hilfe mehr oder weniger authentischer Texte, mehr oder weniger spielerisch, kommunikativ und lernzentriert neuen Wortschatz, neue Redemittel und neue Strukturen zu präsentieren. Trotzdem sehen viele Lehrer/innen das Hauptproblem des Grammatikunterrichts im *Unterschied zwischen Grammatikwissen und Grammatikanwendung*. Es müssen neue Grammatikkonzepte entwickelt werden, die dazu dienen, um nicht Grammatik zu lernen, sondern zu lernen, grammatisch richtig zu sprechen und zu schreiben. Laut Nascimento [12, S.178] gäbe es *„eine große „Schwierigkeit“, die die meisten Lehrenden immer noch haben, dass die Lernenden, selbst wenn ihr Grammatikunterricht induktiv ist, die neu gelernte Struktur in anderen Kontexten nicht immer richtig anwenden“*. Grammatik induktiv zu lernen kann dabei helfen, die Regel zu verstehen, zu behalten und sie in Übungen richtig anzuwenden. Einige Schwierigkeiten werden überwunden, wenn man Grammatik nicht nur induktiv, sondern auch kommunikativ behandelt. Das heißt aber nicht, dass die Lernenden damit die Regel beherrschen bzw. dass sie immer nur korrekte Äußerungen produzieren. Aus der Theorie und der Praxis weiß man, dass kommunikative Übungen und Aufgaben eine wichtige Rolle beim Erwerb der Grammatik spielen, vor allem wenn es einen Kontext, viel verstehbaren Input, viel Interaktion und viele Wiederholungen gibt.

Unbeachtet darf nicht die Relevanz von *„Chunks“* [7, S.182] im DaF-Unterricht bleiben. Chunks, Informationsbündel im Sinne der Kognitionspsychologie, denen beim Erwerb neuen Wissens eine große Bedeutung zukommt, kommen im Sprachlernprozess auf zweifache Art und Weise zum Tragen: einerseits durch Speicherung als Einheit zur Gedächtnisentlastung und andererseits durch Analyse ihrer Struktur als Quelle für den kommunikativen Grammatikunterricht. Darüber hinaus sollten sie in speziellen Kontexten auch bewusst gemacht und automatisiert werden.

Eine der relevanten Fragen der kommunikativen Grammatik ist das Dilemma für die Lernenden und besonders für die Lehrenden, welche spezifischen Regeln der gesprochenen Sprache sie kennen/ beibringen sollten (was angesichts der kommunikativen Kompetenz bzw. der sprachlichen Handlungsfähigkeit plausibel ist), dann ergibt sich dennoch für Umgang und Verortung solcher Regulationen im DaF-Unterricht eher kleiner Platz. Laut Breindl und

Thurmair [3, S.92] sollten Lehrende die spezifischen Bedingungen der gesprochenen Sprache und insbesondere auch die textsorten- und registertypischen Erscheinungen kennen, damit sie sie bei den Bewertungen von Lerneräußerungen angemessen berücksichtigen können. So sollten etwa die Bewertungskriterien für die Fertigkeit Sprechen und somit auch Korrektur- und Prüfungskriterien genauer als bisher auf diese Bedingungen eingehen. Dass Lerner solche Sequenzen produzieren (lernen), kann nicht Ziel des DaF-Unterrichts sein. Sofern Lerner mit authentischen Texten gesprochener Sprache konfrontiert werden, werden sie Planungsbrüche vermutlich auch ohne explizite Hinweise des Lehrenden als solche erkennen.

Obwohl es keine beste Jedermanns-Grammatik gibt, die es allen und allem recht macht, lässt sich zusammenfassend festhalten, dass der kommunikativ orientierte Deutschunterricht eine wichtige Rolle bei dem Grammatikerwerb spielen muss. Man muss beim Grammatiklehren- und lernen mehr Achtung dem kommunikativen Aspekt schenken, weil die kommunikative Grammatik über die traditionelle Grammatik hinausgeht und Fragen facettenreicher Mündlichkeit und Schriftlichkeit, des situativen Kontextes, der Angemessenheit sprachlichen Äußerungen sowie grammatikalische Abweichungen der gesprochenen Sprache und viele andere betrachtet und thematisiert.

BIBLIOGRAFIA

1. BEYHL, Werner: “Sündhafte Verstöße. Über den Umgang mit Fehlern“. In: *Praxis English*, Nr. 3, 2009
2. BEYHL, Werner: „Haupt Hindernisse für einen erfolgreichen Fremdsprachenunterricht in der Schule. Wege zu einer Überwindung“. In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts, Band 3*, 2003, S. 249-255
3. BREINDL Eva, THURMAIR Maria: „Wie viele Grammatiken verträgt der Lerner? Zum Stellenwert einer Grammatik der gesprochenen Sprache nicht nur für Deutsch als Fremdsprache“. In: *Deutsch als Fremdsprache*, 2003, Nr.2, S. 87-93
4. EDELHOF, Christhoff: “Wieviel Grammatik braucht der Mensch? In: “*Tesol Quarterly*“, Nr. 9, 1975, S.41-50
5. ELLIS, Nick: „*Sequencing in SLA: Phonological memory, chunking and points of order. Studies in Second Language Acquisition 18*, 1996, S. 91-126.
6. ENGEL, Ulrich/TERTEL, Rozemaria: „*Kommunikative Grammatik Deutsch als Fremdsprache*“, Iudicum Verlag, München, 1993, S. 346, **ISBN 3-89129-253-8**
7. FELD-KNAPP, Ilona (Hg.): „Grammatik“, Eotvös Jotsef Kollegium, Budapest, 2016, S.179-182.
8. FUNK, Hermann/ KOENIG, Michael: „*Grammatik lehren und lernen*“, Goethe-Institut, Langenscheidt, München, 1991.
9. GERNGOSS, Gunter/ KRENN, Wilfrif/ PUSCHTA, Herbert: „Grammatik kreativ“ München, 1999.
10. HELBIG, Gerhard/BUSCHA Joahim: „Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht“. Verlag Enzyklopädie, Langenscheidt, 1991.
11. KRUMM, Hanz-Jürgen: „*Grammatik im kommunikativen Deutschunterricht*“, Goethe-Institut, München, 1998.

12. NASCIMENTO, Priscilla Maria Pessutti: „Grammatik induktiv vermitteln: Vor- und Nachteile für Lehrende, Schwierigkeiten und Lösungsansätze“ S.169-180. In: *Grammatikunterricht zwischen Linguistik und Didaktik*, Hg. Sabine Dengerscherz/Martin Businger/Jaroslava Taraskina, Narr Francke Attempto Verlag, Tübingen, 2014, (253 S.).
13. TSCHIRNER, Erwin: „Kompetenz, Wissen, mentale Prozesse: Zur Rolle der Grammatik im Fremdsprachenunterricht“. In: (Hg.) Funk, Herrmann/ Koenig, Michael: *Kommunikative Didaktik in Deutsch als Fremdsprache-Bestandsaufnahme und Ausblick*. München: Iudicium Verlag 2001, S. 106-125

CZU: 373.6:004

DEZVOLTAREA COMPETENȚELOR ÎN DOMENIUL ÎNVĂȚĂMÂNTULUI PROFESIONAL TEHNIC DIN PERSPECTIVA TEHNOLOGIILOR INDUSTRY 4.0

*Ludmila PECA, doctorand, UPSC “Ion Creangă”
lector univ. mag. UTM, RM*

Summary. *The global recession has hit hard in many areas and in all major functions of educational organizations. The challenges that organizations face in the light of this situation make us rethink future strategies for quality education. The importance of developing and managing innovative strategies in the field of education is even clearer now, when we live in times of maximum intensity, when teachers try to look for solutions to keep the student close, to keep him connected. The government is trying to provide the educational community with tools and solutions, so that education can be maintained in the format of distance learning, using online tools.*

Keywords: *technical vocational education (TVET), online education, competence (educational), technical progress.*

”Sistemul educațional are menirea să asigure valorificarea potențialului fiecărei persoane și să formeze o forță de muncă competitivă. În acest context, Strategia este orientată spre rezultate și abordează problemele și soluțiile atât pe niveluri de învățământ, cât și pe subiecte transversale. Multe dintre problemele analizate sînt interconectate și nu se referă la un singur pilon al Strategiei” [1]. Cele trei piloni ale Strategiei Educația 2020: acces, relevanță, calitate - au ghidat activitatea tuturor cadrelor didactice, inclusiv, dar poate în special, din învățământul profesional tehnic (ÎPT). Activitățile realizate au fost, în cea mai mare măsură, direcționate de reformele din domeniul învățământului profesional tehnic în perioada 2014-2020. Acestea vizează răspunderea promptă a educației profesionale la:

- schimbările vieții sociale: omenia solicită ca viața personală și profesională să fie cât mai confortabilă, să asigure un mediu plăcut activităților cotidiene și profesionale, ceea ce se datorează nu în ultimul rând progresul tehnic;

- cerințele angajatorilor față de forța de muncă: tineri specialiști competenți ce trebuie să facă față dezvoltării tehnologiilor, proceselor și produselor.

Termenul de competență a intrat în uzul larg al cadrelor didactice, dar și a societății cu multe dezbateri și incertitudini. Perceperea termenului a fost posibilă datorită multitudinii de acte legislative, normative, ghiduri metodologice, etc., dar și în timp, prin reorganizarea activităților cadrelor didactice în procesul de predare-învățare-evaluare. Termenul de competență a fost întărit în mințile profesorilor din învățământul profesional tehnic, în procesul de elaborare curricula și unităților de curs predate, în baza *Ghidului practic de elaborare a curriculumului pentru învățământul profesional tehnic postsecundar și postsecundar nonterțiar*. Marea descoperire a fost (pentru multe cadre didactice din ÎPT de la disciplinele de specialitate, preponderent absolvenții universităților, deținători de titlu de licență/master în domeniul tehnic)

faptul că conținutul științific - cunoștințele, de fapt constituie doar o treime din valoarea Competenței. Formula propusă în Ghid [2]: *Competența (educațională) = Cunoștințe + Abilități + Atitudini* a fost acceptată de societatea dascălilor din învățământul profesional tehnic, care au pornit explorarea acestora în activitatea sa profesională. A urmat o cale lungă în încercări de a găsi formulări ideale a competențelor specifice, țintite în dezvoltarea de **abilități** ale formabilelor. Componenta de **atitudini** a prezentat o altă provocare: dorința ca formabilii să fie responsabili, să manifeste interes sporit față de proprie dezvoltare profesională a determinat căutarea de soluții pentru a amplifica gradul de motivare a viitorilor specialiști. Iar componenta **cunoștințe** în viziunea autorilor a fost lăsată pe ultimul loc în lanțul dezvoltării competenței. Nu se are în vedere că nivelul de cunoștințe a elevilor formați în perioada de referință a scăzut dramatic (cu toate că, să fim sinceri, datorită cel puțin reducerii numărului de ore la marea majoritatea a unităților de curs fundamentale și de specialitate, a impus să revizuim conținuturile sub aspectul duratei reale de însușire a volumului de cunoștințe, dar să credem că au rămas cele mai importante și care vor asigura temelia gândirii tehnice, iar viitorii specialiști se vor integra cu succes în mediul muncii). Să referă mai mult la faptul că componenta **cunoștințe** trebuie să fie relevantă, să fie cât mai aproape de nivelul de dezvoltare a progresului tehnic, iar cadrul didactic modern, cu multitudine de sarcini și cerințe în activitatea sa profesională, pur și simplu nu îi rămâne timp pentru a cauta, a se informa despre ultimele noutăți din domeniu de specialitate dar și tendințe de dezvoltare a progresului tehnic în termen scurt/mediu/lung.

Reformarea procesului de perfecționare a cadrului didactic prevede desigur revizuirea conținuturilor predate, și în acest sens în ajutorul profesorilor de specialitate sunt organizate întruniri, seminare, training-uri care în măsură mai mare sau mai mică răspund nevoilor de dezvoltare a competenței profesionale a cadrului didactic, dar și în acest caz există mai mulți factori care limitează posibilitățile de informare cu referire la ultimile succese și/sau tendințe a progresului tehnic la nivel global. Aici este oportun să privim termenul de competență prin prisma nivelului de autoinstruire a cadrului didactic din învățământ profesional tehnic. Un cadru didactic modern este și țânta dezvoltării sale profesionale, angajat într-un proces continuu de autodezvoltare conform ultimelor tendințe. Putem menționa unele din ele:

- competența lingvistică a unei limbi străine (de regulă-engleză);
- competența de utilizare a tehnologiilor informaționale și comunicaționale;
- competența metodologică de integrare a domeniului specific instruirii profesionale în lumea muncii, a realităților/tendințelor industriale.

Factorii enumerați cu siguranță pot asigura accesul cadrului didactic la un format extins al procesului de perfecționare. Datorită împlimentării reformelor în calea de aliniere la standardele educaționale de nivel european, multe țări acordă un sprijin valoros în domeniul învățământului profesional tehnic. Cadrului didactic modern, care se dezvoltă în arii de competențe enumerate mai sus, îi este deschisă calea la participări în cadrul diverselor proiecte, iar experiența acumulată în mod evident orientează spre ultimile tendințe și aduc schimbări benefice în mediul social și academic. Aici este necesar de menționat rolul major al componente de competență: **atitudini**. Responsabilitatea față de proprie dezvoltare profesională, dorința de a cunoaște ultimile noutăți din domeniu și cel mai important sub aspectul împlimentării în viața profesională, acestea se vor valorifica în procesul de instruire a viitorilor specialiști care vor intra cu pași siguri în lumea muncii și vor asigura împlimentarea progresului tehnic.

Atitudinea cadrului didactic față de proprie dezvoltare a competențelor și implementarea acestora în activitățile didactice determină poate una din cele mai importante criterii de asigurare a strategiei menționate. Un cadrul didactic modern se dezvoltă prin studiul și utilizarea tehnologiilor didactice de ultimă oră, bazate pe îmbinarea activităților teoretice cu cele aplicative, cu utilizarea TIC prin introducerea software educaționale în învățământul vocațional/tehnic și constituie un punct forte în dezvoltarea competențelor profesionale și personale.

Dezvoltarea competențelor profesorilor trebuie să fie realizată în conformitate cu dezvoltarea domeniilor din nomenclatorul specialităților determinat la rândul său de tendințe de dezvoltare în industrie. Una din direcții prioritare din domeniul învățământului profesional tehnic este corespunderea, sau cel puțin orientarea procesului de formare spre solicitările mediului de muncă. Prin mediu de muncă putem înțelege un câmp de dezvoltare pe parcursul vieții a competențelor personale și profesionale, impus de situația socio-economică. Specialistul de mâne va trebui să facă față cerințelor la schimbările impuse: de menționat că cadrele didactice trebuie să facă față acestor schimbări la fel de rapid.

Unul dintre domenii de intervenție a fost și este în continuare schimbare sub aspectul adaptării la cerințele pieții muncii, și anume reelaborarea, aprobarea Nomenclatorului domeniilor de formare profesională, al specialităților și calificărilor pentru învățământul profesional tehnic postsecundar și postsecundar nonterțiar din 2015. În mod evident schimbările periodice al nomenclatorului vor fi determinate de tendințe în dezvoltarea industriilor. Bunele practici ale țărilor dezvoltate ne permit să medităm asupra posibilelor scenarii în dezvoltare a acestora.

Conform UNEVOC (cf. UNESCO 2004: 15) sunt definite 12 domenii [4], unul din ele fiind *Inginerie electrică și electronică și Tehnologia informației și comunicațiilor*. Concentrarea a trei domenii diferite la prima vedere, în afara de perceperea unor conexiuni inter și trans disciplinare, a fost realizat în baza cercetărilor unui grup de savanți germani. Mulți observatori estimează că lumea este la începutul unei noi revoluții industriale, aceasta fiind considerată a patra revoluție și poartă numele de „Industry 4.0”. Conectarea multor produse la internet, prezența senzorilor, expansiunea comunicațiilor wireless, dezvoltarea roboților și mașinilor inteligente, analiza datelor în timp real au potențialul de a transforma modul în care producția este realizată. Conectarea lumii fizice cu cea virtuală în sisteme cyber-fizice va avea un impact disruptiv asupra tehnologiilor, proceselor de fabricație și oamenilor [7].



Figura 1. A patra revoluție industrială [5]

Există mai multe studii și prognoze de scenarii cum ar trebui să se dezvolte domeniul învățământului profesional tehnic ca să răspundă tendințelor de dezvoltare a forței de muncă din industrie din perspectiva gradului de utilizare a ”Industriei 4.0”. Cert este că muncitorii cu calificare profesională orientați spre Industria 4.0 au șanse mari de a fi angajați și de a avea oportunități mari de carieră.

Bunele practici din țările dezvoltate ne sugerează să introducem în procesul de dezvoltare a competențelor cel puțin următoarele elemente [3]:

Accente în dezvoltarea competențelor viitorilor specialiști calificați:

- a învăța să gândească pornind de la software;
- a cunoaște structurile de rețea;
- a învăța cum să însușească tehnologiile Big Data;
- a învăța să lucreze cu diferite formate de date;
- a înțelege și însuși procesele;
- a învăța să-și asume mai multă responsabilitate;
- a învăța cum să coopereze și să comunice intens;
- a învăța cum să inițieze inovații.

Această informație, prezentată în cadrul unui training la care au participat autorii, a insuflat mai multă încredere în participarea la faza de implementare a proiectelor în învățământul tehnic profesional.

La rândul său, pe perioada pandemiei care o trăiește întreaga națiune, învățământul profesional-tehnic, de asemenea a fost restructurat în condițiile organizării învățământului de la distanță și aici subiectele abordate la acel training au fost mai mult de cât utile și direct aplicabile în procesul de predare onlin. MECC a fost direct implicat, în procesul de organizare a mai multor sesiuni online pentru formarea profesională continuă a cadrelor didactice din învățământul profesional tehnic din perspectiva utilizării tehnologiilor informaționale. O sesiune de formări a cadrelor didactice a fost organizată și în cadrul proiectului ShiftEdu „Competențe digitale pentru angajare în economia modernă”[8], implementat de Centrul Educațional Pro Didactica, cu sprijinul financiar al Agenției Austriece pentru Dezvoltare din fondurile Programului de Cooperare Austriacă pentru Dezvoltare. Aceste formări sunt foarte utile, pentru că aduc mai multă lumină asupra activităților din cadrul instituțiilor, a provocărilor zilnice, a nevoilor legate de modernizarea infrastructurii și integrarea instrumentelor TIC, de perfecționare a competențelor digitale ale profesorilor și elevilor, de dezvoltare și întreținere a sistemelor informaționale, etc. Printre domeniile de formare în cadrul sesiunilor online, se numără: proiectarea învățării la distanță și comunicarea digitală, crearea și utilizarea resurselor multimedia, organizarea activității interactive la distanță, crearea cursurilor digitale, utilizarea instrumentelor pentru educația la distanță, cum ar fi managementul documentelor și managementul clasei etc. Mai multe impedimente sau întâlnit în organizarea învățământului dual, așa cum multe întreprinderi s-au închis sau ne era posibilă implicarea elevilor din învățământul profesional-tehnic în activități practice.

Grupul țintă implicat în proiectul ShiftEdu, unde sunt direct implicați autorii în instituția în care au activitatea, fiind cadrele didactice, manageriale și elevii specialităților: Rețele de calculatoare, Electroenergetică, Automatizarea proceselor tehnologice. Urmează să fie parcurse toate etapele proiectului, crearea a unui laborator care într-o măsură oarecare pretinde a fi primul

pas spre schimbare: crearea unui mediu favorabil dezvoltării competențelor profesionale de inițiere în tehnologii **Industry 4.0**.

Marea revoluție industrială depinde de mici revoluții tehnologice în diverse domenii [7]:

- aplicarea tehnologiei informației și comunicațiilor pentru a digitaliza și integra sisteme la concepție, dezvoltarea, fabricație și utilizarea produselor;
- noi tehnologii software pentru modelare, simulare, virtualizare și fabricație digitală;
- dezvoltarea proceselor cyber-fizice pentru a monitoriza și controla procesele fizice;
- evoluția imprimantelor 3D și additive manufacturing pentru a simplifica fabricația;
- suport pentru decizie la operatori umani, apariția uneltelor inteligente. Noi forme de interacțiune om-mașină.

Multe din aceste tehnologii sunt disponibile și pot fi utilizate în procesul de formare profesională, altele urmează a fi explorate.



Figura 2. Industrii și tehnologii vs om [6].

Activitățile realizate, cele în curs de realizare și cele deja planificate de cadrele didactice din învățământul profesional tehnic și întreaga societate academică denotă faptul că procesul de formare profesională pe baza de strategii și politici stabilite în anii 2013, 2014 ne duc cu pași înceți dar sigur spre valorificarea potențialului fiecărei persoane și o forță de muncă competitivă.

BIBLIOGRAFIE

1. Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educația-2020”. Aprobata prin Hotărârea Guvernului nr.944 din 14 noiembrie 2014.
2. Ghid practic de elaborare a curriculumului pentru învățământul profesional tehnic postsecundar și postsecundar nonterțiar. Ministerul Educației al Republicii Moldova. Aprobata prin ordinul Ministerului Educației nr. 296 din 21 aprilie 2016.

3. GEORG, SPÖTTL. ”Beruflich-betrieblicher Bildungstyp”-ein Leitmodell für Industrie 4.0? Betrieblich-berufliche Bildung. Berufs- und Wirtschaftspädagogik online www.bwpat.de. 2017/06/22, 18ep.
4. <https://unevoc.unesco.org/up/Bulletin%2035.pdf>
5. <https://www.greensoft.ro/industria-4-0/>
6. <https://www.seniorsoftware.ro/industrializarea-4-0/>
7. <https://www.ttonline.ro/revista/t-t-plus/industry-4-0-in-romania>
8. <https://www.facebook.com/Shift-EDU-303018317283950/>

CZU: 37.013

PENELURI CONSTRUCTIVISTE ALE FORMABILULUI MOZAICAL ÎN PEDAGOGIA COMPETENȚELOR

*Liliana POȘȚAN, dr. conf.,
Universitatea de Stat din Tiraspol, RM*

***Summary:** The article presents an eclectic reflection, with subjective essayistic nuances, on constructivism, generated by the arts, on the pedagogy of competences and on the mosaic prototyping of the student (formable).*

The three variables of the analysis are composite in nature, consisting of elements with known and unknown values. An increased degree of originality has the key term "mosaic formable" of analysis.

***Keywords:** Constructivism, formable, mosaical, pedagogy of skills, art.*

Denumirea articolului ne conduce spre o reflecție eclectică cu nuanțe subiectiv eseistice asupra constructivismului, generat de arte, asupra pedagogiei, orientată spre competențe și asupra prototipiei mozaicale a elevului (formabilului). Cele trei variabile ale analizei au caracter compozit, fiind alcătuite din elemente cu valori cunoscute și necunoscute. Un grad sporit de originalitate are termenul-cheie al analizei „formabil mozaical”. În procesul documentării asupra noțiunilor-cheie ale articolului am descoperit lucrarea „Mozaicul uman. Evoluția omului și originea raselor” (2018) a etologului și doctorului în biologie, Dorian Furtună, astfel, am continuat demersul investigational asupra formabilului mozaical în pedagogia competențelor cu încredere și curiozitate.

Constructivismul: între peneluri și teorii

Într-o percepere generală, a fi constructiv (ist) înseamnă a fi obiectiv, orientat spre acțiune și dezvoltare (construcție). În limbajul uzual, întâlnim deseori expresiile „fii constructiv”, „comportament constructiv”, „idee constructivă” etc.

Constructivismul (cunoscut și sub numele de Construcționism) este o perspectivă relativ recentă în epistemologie, potrivit căreia orice cunoaștere este construită, fiind condiționată de convenții, de percepția umană și de experiența socială. Prin urmare, cunoștințele noastre, ca element al competențelor, nu reflectă în mod necesar vreo realitate externă sau transcendentă. Realitatea este construită de fiecare individ, care îi conferă o semnificație unică, pornind de la propriile experiențe.

Constructivismul este consemnat, cu mai multe semnificații, în domeniul artelor, arhitecturii, matematicii, cunoașterii (tab. 1). [8]

Paradigma învățării prin construcția cunoașterii s-a conturat în anii 1980-1990, când studierea cogniției a trecut de la studiile de laborator la cele din situațiile reale. În căutarea soluțiilor de rezolvare a situațiilor-problemă sau problemelor vieții reale, cunoștințele stocate în memorie trebuie restructurate, adaptate, transformate, procesate cu alte cuvinte. Construcția cunoașterii este dată de modul de procesare a informațiilor, pentru conturarea diferitelor soluții și apoi alegerea soluției celei optime. Paradigma constructivistă s-a afirmat în cercetarea

occidentală după anii '80 -'90, când s-au creat mai multe premise, între care abordarea tot mai critică a educației și a școlii tradiționale sau reconsiderarea experienței cognitive în învățământ. [ibidem, p.252]

Tabelul 1. Definiții ale constructivismului, conform DEX.

Constructivism	Curent artistic, care tinde să coboare creația artistică la nivelul unui tehnicism pur, golind arta de conținutul ei emoțional
	Curent în arhitectură care susține că forma arhitecturală trebuie să fie expresia exclusivă a structurii constructive a clădirii
	Concepție care recunoaște rolul activ, creator al gândirii în procesul cunoașterii.
	Concepție a școlii intuiționiste din filozofia matematicii, potrivit căreia activitatea constructivă, rațional-intuitivă este baza exigenței matematice.

Anterior au existat polemici asupra constructivismului, fiind conceptualizate două paradigme epistemologice constructiviste: „paradigma epistemologică constructivistă radicală” (Von Glasersfeld, 1974), asociată pragmatismului și paradigma epistemologică constructivistă conform lui Guba și Lincoln (1989, 1998), asociată postmodernismului.[12]

De la acest moment intrăm în zona cunoașterii marcată de un grad sporit de noutate și incertitudine.

Pentru o înțelegere mai intuitivă a constructivismului ne vom apropia de domeniul său genetic - artele plastice. Constructivismul a fost o filozofie artistică și arhitecturală care a luat naștere în Rusia la începutul secolului XX și a avut efecte majore asupra arhitecturii, sculpturii, designului grafic, designului industrial, teatrului, filmului, dansului, modei și muzicii într-o oarecare măsură. Sintagma „arta construcției” a fost utilizată pentru prima dată de către Kazimir Malevich ca termen deriziv, iar ca termen pozitiv, constructivismul apare pentru prima dată în „Manifestul realist” al lui Naum Gabo din 1920, apoi Aleksei Gan a folosit cuvântul drept titlu al cărții sale „Constructivism”.

În spațiul românesc, constructivismul se încetățenește prin intermediul integralismului - un curent literar românesc de avangardă din epoca interbelică bazat pe constructivism ce conținea elemente de dadaism, suprarealism sau futurism.

Manifestul integralismului, publicat în primul număr al revistei „Integral”, afirma: "Noi trăim definitiv sub semn citadin. Ritm-viteză... planetă de stindarde, uzine; dansul mașinilor pe glorie de bitum. O încrucișare de ere. Clase sociale coboară, economii inedite sunt construite. Proletarii impun forme".[11]

Constructivismul determină politicile și conceptele în domeniul educației de la începutul secolului XXI, deși are rădăcini ferm ancorate în prima jumătate a secolului XX.

Constructivismul în educație cuprinde, cel puțin, două direcții de cercetare – constructivismul cognitiv (Piaget, Bruner) și constructivismul social (Vigotski).

Constructivismul cognitiv este fundamentat pe teoria dezvoltării cognitive a lui Piaget conform căreia individul trebuie să-și “construiască” propria cunoaștere prin experiență. “Constructivismul cognitiv abordează cunoașterea la dimensiunea individuală.” (Eugen

Noveanu,1999). Astfel, individul isi va crea modele, scheme mentale care se modifica prin asimilare si acomodare Rolul profesorului este acela de a oferi si de a crea oportunitati in care elevul să se implice activ in propriul proces de învățare. El învață descoperind, având contact direct cu realitatea, cautând solutii, experimentând, greșind. Construirea realitatii apare ca rezultat al activitatii pe care o desfasoară elevul singur, sub îndrumarea discretă a profesorului, bazandu-se pe efortul de asimilare si acomodare al acestuia.

Constructivismul social, bazat pe teoria proximei dezvoltari a lui L. S. Vigotski isi propunea sa demonstreze natura psihologică si socială a constiinței, geneza socială a psihicului uman. Pentru el, activitatea umana nu se reduce la o înlantuire de reflexe sau de conduite de adaptare, ci implică o componenta de interactiune cu mediul, in cursul careia se transforma si subiectul. “Daca actiunea omului asupra naturii este mediata de un instrument, actiunea omului asupra conduitei sale sau a altor persoane este mediata de sisteme semiotice (in primul rand limbajul) elaborate social de experienta generatiilor anterioare; insusirea acestor instrumente de actiune si de gândire se realizeaza printr-o practica de cooperare sociala.” [8]

Interacțiunea didactică constructivistă, se sprijină, cel puțin, pe două teorii pe larg validate de practica educațională: Teoria lui Piaget asupra genezei și mecanismelor gândirii, denumită teoria operațională, și Teoria ZPP (zona proximei dezvoltări) a lui Vigotski, având următoarele caracteristici:

- oferă reprezentări multiple ale realității,
- evită simplificarea excesivă și reprezintă complexitatea lumii vii,
- pune accent pe solicitările autentice în contexte semnificative,
- oferă medii de învățare naturale și bazate pe cazuri concrete,
- încurajează reflecția critică asupra experienței,
- permite construirea cunoștințelor în funcție de conținut sau context,
- permite construirea în colaborare a cunoștințelor.

Modelul constructivist al învățării, ofera proiectoarelor de curricula un set taxonomic „pragmă”(acțiune), care să favorizează învățarea ca descoperire de noi adevăruri versus acumulare de informații transmise de către alții: a cerceta, a căuta, a întreba, a combina, recombina, procesa informațiile, a atribui sensuri și semnificații personale informațiilor cu care se operează.

Tabelul 2. Manifestări constructiviste în domeniul artelor plastic și a educației.

Constructivismul în artele plastice	Constructivismul în educație
Distrugerea canoanelor tradiționale și căutarea altor forme și principii estetice (la inceputul sec. XX) Artă "industrială" sau "clădire" Arta este un mijloc destinat exclusiv designului artistic al obiectelor de zi cu zi, utilitare, practic aplicabile. Forma expresivă laconică a operelor, lipsită de toate "frumoasele" și "ornamentele", ar trebui să fie cât mai	Nu oferim răspunsuri, dar căutam metode de obținere a răspunsurilor Învățarea activă și prin descoperire Realitatea este construită de fiecare individ, care îi conferă o semnificație unică, pornind de la propriile experiențe. Elevul nu transferă pur și simplu cunoștințele provenind din lumea externă în memoria sa, ci construiește propriile interpretări ale lumii, pornind de la interacțiunile sale cu aceasta.

<p>funcțională posibil și concepută pentru o utilizare convenabilă în producția de masă (de aici termenul "artă de producție").</p> <p>Constructivismul combinație inseparabilă a principalelor elemente ale culturii industriale cu spațiul poziție (Vasili Kandinsky).</p> <p>Constructivismul în rândul mai multor stiluri și tendințe în artă a fost format pe baza futurismului rus, în special sub influența așa-numitelor "contra-reliefuri" - colaje diferite de factori realizate din diverse materiale.</p> <p>Artă geometrică abstractă.</p> <p>Constructivismul a înglobat avangadrismul, a îngragit forma și materia.</p>	<p>Cunoașterea este deschisă negocierii și, în acest sens, contextul social joacă un rol major în învățare.</p> <p>Individul isi creează modele, scheme mentale care se modifica prin asimilare si acomodare</p> <p>Rolul profesorului este de a oferi si de a crea oportunitati în care elevul să se implice activ în propriul proces de învățare.</p> <p>Elevul învață descoperind, având contact direct cu realitatea, cautând solutii, experimentând, greșind.</p> <p>Construirea realitatii apare ca rezultat al activitatii pe care o desfășoară elevul singur, sub îndrumarea discretă a profesorului, bazandu-se pe efortul de asimilare si acomodare</p> <p>Activitatea educatorului constructivist se centreaza mai puțin pe instruire si mai mult pe construirea structurilor cognitive si a competentelor fizice, emotionale, sociale si atitudinale ale copiilor.</p> <p>Constructivismul permite dezvoltarea globală si optimală a fiecarui copil, dar presupune totodata o serie de transformari ale ambientului educational, ale modului de organizare a învățării și a practicilor</p> <p>Strategiile constructiviste de învățare valorifică nu doar situațiile planificate de învățare, ci și pe cele spontane cum ar fi: jocul, curriculumul la alegere, învățarea prin cooperare sau învățarea prin descoperire.</p>
--	--

Formabilul mozaical în pedagogia competențelor

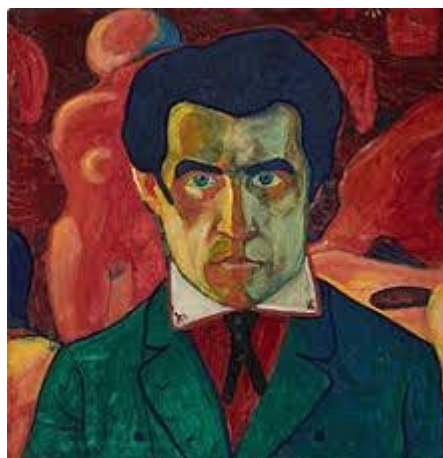
Din punctual nostru de vedere, mozaicul, similar omului, cuprinde un sistem bogat de semnificare, fiind formă, materie, semnificație, artă, acțiune, produs, rezistență, creație, logică, intuitivitate. Mozaicul oferă perceperea unui întreg finit prin asamblarea unor componente diferite ca formă, culoare, structură. Deși urmează o logică constructivă, mozaicul nu se teme de abaterea-greșală, abaterea-spontanietate, abaterea-creativă.

Etologul, Dorian Furtună, în lucrarea „Mozaicul uman. Evoluția omului și originea raselor” (2018) susține că, originea omului este una mozaicală: „specia Homo sapiens a avut de la bun început o origine multiplă, adică au existat mai multe populații arhaice de protosapienși care, împreună, prin încrucișare, au contribuit la consolidarea unei specii unitare, din care provenim noi toți. Apoi, tot în mod mozaical, prin diverse adaptări ecologice și prin încrucișări ale sapienșilor cu alte specii de hominini s-au format rasele umane”. [3] Pornind de la această ipoteză, printr-un argument deductiv, am putea lansa speculația că oamenii secolului XXI (care, la acest moment, au vârsta de până la 20 de ani) au structuri ereditare, sociale, culturale,

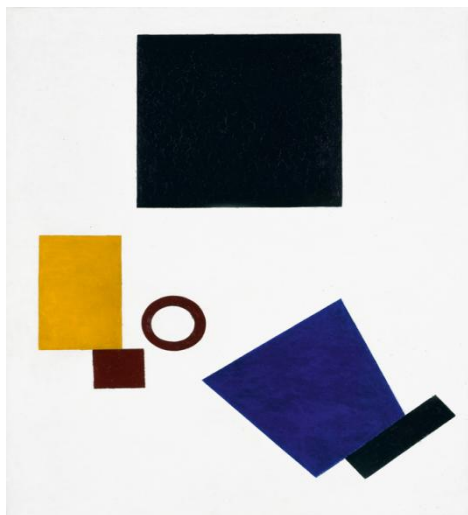
intelectuale, axiologice mozaicale, a idoma creațiilor artistice constructiviste. Ei sunt numiți și caracterizați ca generații Cristal și Indigo.



M.H. Maxy. Femeie cîntând la chitară



Kazimir Malevici, Autoportret (1910-1911)



Kazimir Malevici. Autoportret bidimensional, 1915



Vasili Kandinski – Composition VIII, 1923

Mozaicul competențelor

Logica competențelor a invadat câmpul educației de aproape două decenii și se înscrie în mișcarea critică a concepției dominante, conform căreia educația/formarea urmărește în principal transmiterea unor cunoștințe formalizate (Stanciu Mihai). [5]. Această perioadă se mai caracterizează prin trecere/tranziție de la „pedagogia obiectivelor” la „pedagogia competențelor”. Totodată, trebuie de menționat existența mai multor probleme discutabile pe dimensiunea „competențe”: definirea competenței, structura competenței, operaționalizarea competenței, gradualitatea manifestării competenței, proiectarea competențelor, formarea și evaluarea competențelor, interacțiunea diferitelor categorii și tipuri de competențe etc.). [ibidem, p.3]

Problema finalităților procesuale ale educației, formulate în termeni de competențe, ca resurse (individuale și colective) de atingere a misiunii educației la nivel de sistem, [1, art.5] este

abordată din variate perspective de către conceptori de politici educaționale, elaboratori de curricula, angajatori, cercetători. [4]

Pedagogii își construiesc demersurile curriculare după modelul trinivellar de formare a competenței – *cunoaștere, aplicare, integrare*.

Angajatorii discută despre un triunghi al competenței, format din unități *profesionale, functionale și sociale* (OECD, 2000): acțiunea autonomă și reflexivă (interacțiunea cu mediul fizic și social, adoptarea de decizii, elaborarea proiectelor individuale etc.); utilizarea interactivă a instrumentelor și mijloacelor (limbaj, modele de cunoaștere, instrumente tehnice etc.); participarea și funcționarea în grupurile sociale eterogene (dezvoltarea relațiilor interpersonale, sociale etc.)

Alte proiecții ale competențelor le regăsim în cadrul Memorandum-ului privind Educația Permanentă al Comisiei Europene (Lisabona, 2000) unde sunt enunțate „noi competențe de bază pentru toți”: capacități în domeniul tehnologiei informației, alfabetizare digitală; deprinderi și abilități în domeniul limbilor străine; cultură tehnologică; abilități antreprenoriale; competențe sociale.

Delors, (2000) în raportul cu privire la educație realizat pentru UNESCO, pune în discuție nevoia consolidării a celor patru piloni ai educației pentru secolul XXI: *a învăța să știi, a învăța să faci, a învăța să muncești împreună cu alții, a învăța să fii*.

Un loc special în cadrul analizelor efectuate se rezervă competențelor de învățare de ordin înalt, competențelor cross curriculare: gândire critică, rezolvare de probleme etc. [9]

În contextul realităților impuse de pandemia COVID19, Comisia Europeană a prezentat la 1 iulie 2020, Agenda pentru competențe în Europa în vederea obținerii unei competitivități durabile, a echității sociale și a rezilienței. Agenda prezintă 12 acțiuni emblematiche:

- Un pact pentru competențe;
- Consolidarea informațiilor privind competențele;
- Sprijin din partea UE pentru acțiuni naționale strategice de sporire a nivelului de competențe;
- Propunere de Recomandare a Consiliului privind educația și formarea profesională pentru competitivitate durabilă, echitate socială și reziliență;
- Implementarea inițiativei privind universitățile europene;
- Competențe care să vină în sprijinul dublei tranziții verde și digitale;
- Creșterea numărului de absolvenți din domeniile STEM și promovarea competențelor antreprenoriale și transversale;
- Abilități de viață;
- Inițiativa privind conturile personale de învățare pe tot parcursul vieții;
- O abordare europeană pentru micro-certIFICATE;
- Noua platformă Europass;
- Îmbunătățirea cadrului propice pentru deblocarea investițiilor private și a investițiilor făcute de statele membre în competențe.

Agenda europeană a competențelor este un plan pe cinci ani pentru a ajuta persoanele fizice și întreprinderile să-și dezvolte competențele prin:

- consolidarea competitivității durabile, astfel cum se prevede în Acordul verde European,

- asigurarea echității sociale, punerea în practică a primului principiu al Pilonului european al drepturilor sociale: accesul la educație, formare și învățare pe tot parcursul vieții pentru toată lumea, oriunde în UE,
- consolidarea rezilienței pentru a reacționa la crize, pe baza lecțiilor învățate în timpul pandemiei COVID-19. [10]

Constructivismul prin cele doua directii de cercetare - cognitiva si sociala, delibereaza intre abordarea *centripetă* si *centrifugă* a invatarii in raport cu elevul.

Constructivismul cognitiv abordeaza cunoasterea la dimensiunea individuala (Eugen Noveanu, 1999), astfel, individul își va crea modele, scheme mentale care se modifică prin asimilare si acomodare. El învață descoperind, având contact direct cu realitatea, cautând solutii, experimentând, greșind. Construirea realitatii apare ca rezultat al activitatii pe care o desfasoară elevul singur, sub îndrumarea discretă a profesorului, bazandu-se pe efortul de asimilare si acomodare al acestuia. Acest tip de invatare centripet este orientat spre formarea/dezvoltarea la elevi a unitatilor de compta *a sti, a sti sa faci*, inscriindu-se în cerințele liberalismului european referitoare la faptul că „libertatea trebuie definită în raport cu omul ca individ, nu cu grupuri sociale tratate distinct de indivizii care le alcătuiesc”.

Constructivismul social, bazat pe teoria proximei dezvoltari a lui L. S. Vîgotski isi propunea sa demonstreze natura psihologica si socială a constiinței, geneza socială a psihicului uman, fiind un concept centrifug, care implică o componenta de interactiune a omului cu mediul, în cursul careia se transforma si subiectul. Practica de cooperare sociala se realizeaza, în special prin formarea/dezvoltarea unitatilor de compta *a sti sa fii, a sti sa fii impreuna cu...*

Evolutiv, epistemologia constructivistă abordează modelele liberal și social de dezvoltare și interacțiune a omului cu realitatea individuală, socială și economică: de la „construcția” propriei cunoasteri prin experienta, la însușirea instrumentelor de actiune si de gândire prin practica de cooperare sociala.

Extinderea elementelor constitutive ale competenței *de la a sti spre a sti să fii împreună cu...* atestă deficitul competentelor sociale, manifestate non-internet de către generațiile digitalizate, dar și fortificarea rolului atitudinilor și conturarea *suportului valoric al competenței*. Modelul quadratic al competenței (Delors) echilibreaza actiunile „pragma” si „axia” ale persoanei competente intro economie competitiva si o societate coeziva si modereaza abordarea liberala a educatiei prin introducerea unitatii de compta *a învăța să muncești/fii împreună cu alții*.

Extinderea elementelor constitutive ale competenței *de la a sti spre a sti să fii împreună cu...* atestă deficitul competentelor sociale intro societate cu profunde schimbari politice, economice si sociale, precum e cea din Moldova, dar și fortificarea rolului atitudinilor și conturarea *suportului valoric al competenței*. [8]

Pentru conturarea ideilor, în acest articol am recurs la peneluri constructiviste - forme, facturi și coleje ideatice, or pedagogia competențelor se pretează graficității în aspectele sale constructive de formă, fond, interacțiune, complementaritate. De exemplu, demersul educațional axiologic al competențelor are la bază două piramide: cea a nevoilor și a ce a competentelor.

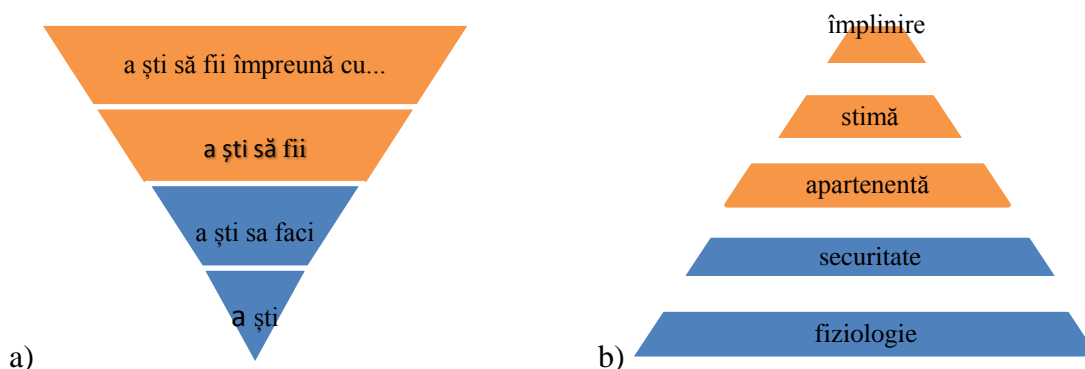


Figura 1. (a) Piramida competențelor; (b) Piramida nevoilor .

Echivalentul verbal al reprezentării grafice de mai sus este următorul: demersul axiologic al competențelor are drept rezultat satisfacerea de către om a nevoii de apartenență, stimă și împlinire și valorificarea de către formabil a competențelor de a ști să fie și a ști să convețuiască.

Concluzii:

Pedagogia competențelor profesată într-o cheie constructivistă este una avangardistă și futuristă, iar forma ca expresie semantică este esența pedagogiei competențelor: nu oferă răspunsuri, dar sugerează formabilului mozaical metode de căutare a răspunsurilor.

În cheie unul manifest constructivist, nu voi face o concluzie rezumativă a lucrării, dar voi sugera (or sugestia este penel constructivist) formarea ochiului de artist al profesorului pentru a surprinde caracterul mozaical al formabililor, în special al generației „milenialilor”.

BIBLIOGRAFIE

1. Codul Educației al Republicii Moldova, 2014, art. 5 / disponibil pe <http://lex.justice.md/md/355156>
2. FILIP, E. Liberalism și dezvoltare. Principii pentru o educație liberală. Iași: Lumen, 2009. p. 43.
3. FURTUNĂ, DORIAN. Mozaicul uman. Evoluția omului și originea raselor, Chișinău: Lexon-Prim, 2018, ISBN: 978-9975-139-68-7, 456p.
4. GREMALSCHI, A. Ghid practic de elaborare a curriculumului pentru învățământul profesional tehnic postsecundar și postsecundar nonterțiar. Chisinau, 2014.
5. GUȚU, VLADIMIR. Competența – abordare situațională, structurală și metodologică. In: Studia Universitatis (Seria Științe ale Educației) . 2018, nr. 5(115), pp. 3-12. ISSN 1857-2103
6. NOVEANU, E. Constructivismul în educație. În: Revista de Pedagogie, 1999, 7-12.p. 7-16, disponibil pe: <http://inovatie.numeris.com.ro/E.Noveanu-Constructivismul.pdf>
7. POSTAN, LILIANA. The optimization of liberal and social competencies: reflections in the context of constructive education, In International Journal of Innovative Technologies in Social Science ISSN 2544-9338, 4(8), Vol.1, June 2018, disponibil pe: <https://wsconference.com/>

8. POSTĂN, LILIANA. Constructivismul în educație: optimizarea valențelor liberale și sociale ale competențelor. In: Materialele Conferinței Republicane a Cadrelor Didactice Psihopedagogia învățământului primar și preșcolar. Vol. 4, 10-11 martie 2018, Chișinău. Chișinău, Republica Moldova: Universitatea de Stat din Tiraspol, 2018, pp. 252-254. ISBN 978-9975-76-232-8
9. POSTĂN, LILIANA. Optimizarea valențelor liberale și sociale ale competențelor: reflecții în contextul educației constructiviste. In: *Acta et commentationes (Științe ale Educației)*. 2018, nr. 3(14), pp. 93-98. ISSN 1857-0623. P. 94
10. <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1223&langId=en>
11. https://www.academia.edu/23675193/Introducere_la_volumul_Manifestele_futurismului_de_F_T_Marinetti
12. <https://www.cairn.info/revue-management-et-avenir-2011-3-page-372.htm>

CZU: 37.02:811.111

LET’S FANTASIZE: TEACHING CREATIVE WRITING THROUGH FANFICTION

Irina PUSNEI, dr., conf. univ.,
Cahul State University “B.P. Hasdeu”, RM

Rezumat. Acest articol își propune să confirme ipoteza că scrierea creativă prin fanfiction este nu numai distractivă, ci și utilă în învățarea limbii engleze. Cu acest scop, a fost realizat un experiment care a implicat studenți din anul III la Universitatea de Stat Cahul „B.P. Hasdeu” într-o sarcină de scriere creativă bazată pe o operă literară la alegerea lor. Experimentul a presupus patru scenarii pentru remodelarea creativă a romanului original în ceea ce privește dezvoltarea conținutului, inserarea/excluderea unui personaj și schimbarea anturajului. Rezultatele studiului au fost consolidate de evaluarea participanților cu privire la eficiența sarcinilor și a dificultăților care ar putea descuraja creativitatea și munca în echipă. Analiza produselor creative finale și a sugestiilor studenților au fost luate în considerare pentru a elabora recomandări de sporire a eficienței sarcinilor bazate pe fanfiction în vederea realizării cu succes ale acestora.

Cuvinte cheie: fanfiction, scriere creativă, abilități la nivel înalt, gândire critică, etc.

Introduction

Recent trends in education have led to a proliferation of studies focusing on creative thinking. To foster creativity in the EFL classroom means to encourage students’ freedom to choose activities/ tasks/responsibilities/partners as well as to give priority to language application. Among the many ways of developing creative thinking, creative writing teaching is an issue teachers address most often since students are often framed in the content, topics or assignments they do not like or do not find interesting. Given the challenges students face when carrying out creative tasks, this paper attempts to illustrate the usefulness of teaching creative writing through fanfiction and to demonstrate that it can significantly raise their motivation, involvement, and language production.

Theoretical Background

There are relatively few theoretical studies in the area of teaching creative writing through fanfiction; most literature can be found on websites that provide rather practical content on using fiction, samples of mentor texts, and classroom activities. Yet, authors agree that fanfiction is a fictional product “based on pre-existing fictional work” [1, n.p.; 2, n.p.] written by students’ (fans) at their choice. This definition highlights the creative aspect of writing which is meant to foster students’ abilities to develop an existing plot and change settings, characters or the storyline. Shannon Sauro [3, n. p.] supports this idea claiming that fanfiction refers to “writing that continues, interrupts, reimagines or just riffs on stories and characters other people have already written about”. When reimagining a story, the students also get the freedom to work out their own manner of writing or to comply with the style of the original author. Thus, the students’ implication is encouraged, their writing style—welcomed, and their decisions to

collaborate or work individually – respected. Despite most suggested texts being fictional, studies of fanfiction suggest going beyond the frame of literary characters and considering historical figures or other actual personalities at students’ choice [4, n. p.]. Thus, tasks and ways of recreating original text can be varied depending on the students’ preferences and interests.

Bringing fanfiction assignments in the classroom will provide new insights into teaching creative writing and will reshape the concept of writing skills development. When dealing with “raw material” [5, n.p.] students will activate high level skills such as critical and creative thinking to further generate ideas, fantasize options, insert characters. Building the classroom around the students’ interests will increase their motivation to begin, continue or insert themselves as characters in their favourite book, short story, film, or TV show. Raising students’ involvement in the activity will encourage their abilities to collaborate on a written project and to share responsibilities. By doing collaborative writing on a fanfiction project, students will be able to carry out peer review and therefore develop active reading and critical thinking skills. Apart from the above-mentioned high-level skills, collaborative writing through fanfiction will reinforce students’ digital skills when being assigned to use web tools such as GoogleDocs, or Padlet which allow them to work synchronously while brainstorming ideas, drafting the text, and correcting mistakes. Creative writing tasks through fanfiction can be assigned in the form of digital stories where students can upload pictures, their own drawings, and captions which will narrate the plot, present characters, change the end, etc. To create digital fanfiction stories, students can use tools like Narrable, Utellstory, Storybird, Storyjumper, etc. With high-level skills reinforced and digital tools at work, students can develop their identity as writers, try their hand at preserving the original fiction style or develop their own writing style. This is possible only after they form a better understanding of a literary piece and identify the specificities of developing a descriptive or narrative plot. This being done, students will become active learners and their level of engagement will increase because they will do what they love.

Research Methodology

The study uses qualitative analysis of various types of fanfiction assignments in order to gain insights into how students develop creative thinking through individual and collaborative writing. Furthermore, the research is intended to evaluate the effectiveness of creative writing assignments and to determine the factors that cause difficulties in order to help students to overcome them. With these purposes in mind, students specializing in English Philology were involved in individual and collaborative fanfiction assignments based on chapter 8 of the novel “To Sir with Love” by E.R. Braithwaile. The students reached a mutual agreement on the choice of the original text and decided to preserve the author’s style. The students were divided into four groups and were given the following assignments:

- Group 1. Writing a Prequel: The students must invent a chapter preceding the one they have read.
- Group 2. Writing a Sequel: The students must invent a chapter following the one they have read.
- Group 3. Change the setting of the story: Firstly, the students are recommended to identify the setting of the original chapter and to trace the descriptive details which illustrate the geographical/ immediate time and place of the actions. Secondly, they must place the characters in a different temporal/ geographical setting and give the plot a new

development taking into account the new circumstances. Students can also follow Jessop’s [6, p.32] recommendation “to zoom in or out to describe part of the setting not mentioned in the original.

- Group 4. Changing characters: There are several options: students may change the protagonist, secondary characters; they may also exclude or add characters. Another option might be inserting themselves in the story as a protagonist and narrating the story from their own perspective. Firstly, the students are advised to brainstorm or create a mind map on the new character’s traits. Then, according to Jessop’s [6, p. 32] suggestion, students must include a conversation between the new character with the protagonist or with other characters describing thus features reflected in his manner of self- expression, vocabulary, and style. Choosing from the given options, the students will develop decision-making skills and creativity.

To increase the assignment efficiency, a rubric had been designed and given access to students before they started working on the assignment. The assessment criteria are illustrated in the table below:

Table1. Assessment Rubric.

Name: _____				
Total: ____ 10 points				
Criteria	Excellent (2 points)	Average (1 point)	Below Average (0 points)	Comments
Creativity (2p.)	Overall the work is highly creative. The students used their own original ideas as a group.	The work is somewhat creative.	The students failed to submit the assignment or there can be traced attempts of plagiarism.	
Language use and style (2p.)	The writers use the language and the original style effectively. The writers use the required number of words and phrases on the topic.	The speaker uses some of the language and the original style effectively. There are some errors present in the use of language and style in context. The writers use some, not all of the required words/phrases.	The speaker uses a minimal language and style on the topic. The vocabulary is not used correctly in context.	
Organizat	Evidence of planning	Logical order	attempt at	

ion (2p.)	and logical order allow readers to easily move through the composition. <ul style="list-style-type: none"> • clear beginning and ending • effective linking words and phrases • sense of wholeness 	allows reader to move through the composition without confusion. <ul style="list-style-type: none"> • has a beginning and ending • some linking words and phrases 	organization <ul style="list-style-type: none"> • weak beginning, ending • may lack linking words and phrases 	
Mechanics (2p.)	The writers demonstrate correct spelling and excellent use of grammar.	The writers have the correct spelling with some minor errors. There are some minor errors in the use of grammar.	The writers have major spelling and grammar errors.	
Contribution (2p.)	Both writers cooperate successfully and contribute to chapter writing to an equal extent	Both writers somewhat cooperate and contribute to chapter writing to different extents	The writers fail to cooperate. They make a minimal contribution to the writing process.	

Accessing the rubric, each group could acquire a clear understanding of what they are expected to do and which requirements they should meet. Besides measuring the level of creativity, which is a very important criterion, the students must take into consideration such details as text organization, vocabulary, style, mechanics, and contribution. The latter is very important too as is essential in building collaboration, responsibility, and autonomy.

Discussion

The present study was designed to determine the effect of using fanfiction in creative writing and to confirm the hypothesis that when involved in creative project activities that they like and are interested in, students can increase high-level skills and improve their mastering of language.

One interesting finding is that students were excited to try collaborative writing and it did not take long to agree on the original text which they further used as a source for reimagining the storyline.

The results of this assignment indicate that most students understood the assignment and did their best to reshape the original text. The most successful turned out to be the groups 2 and 3. They showed outstanding creativity and good collaboration.

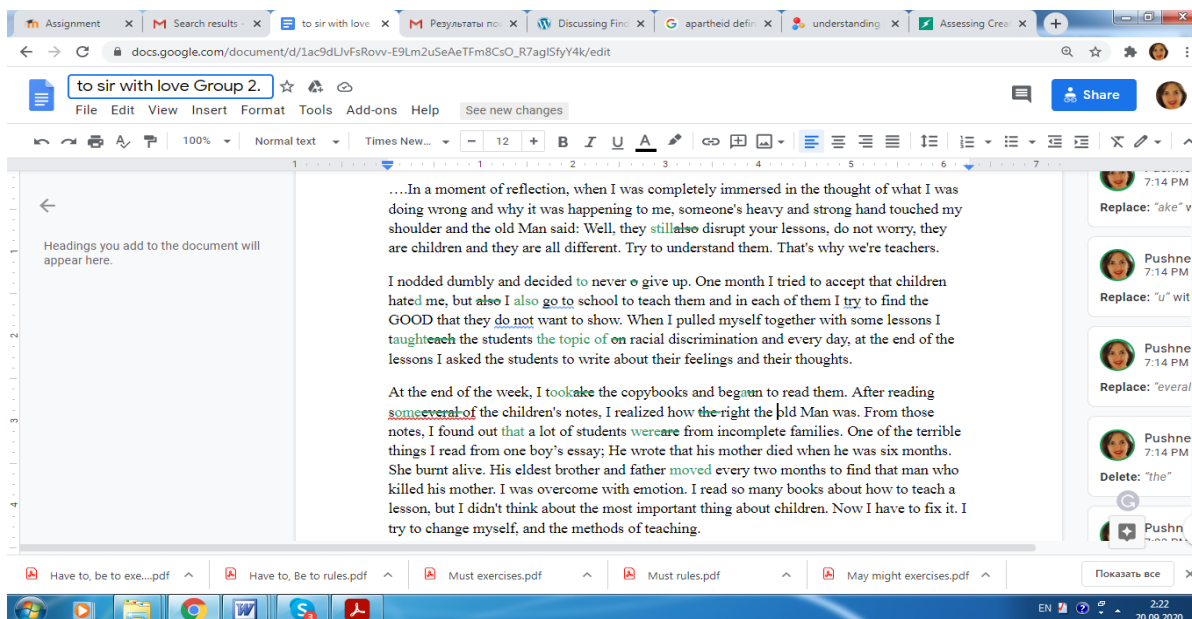


Figura 1. Sample of Fanfiction Creative Writing (Group 2).

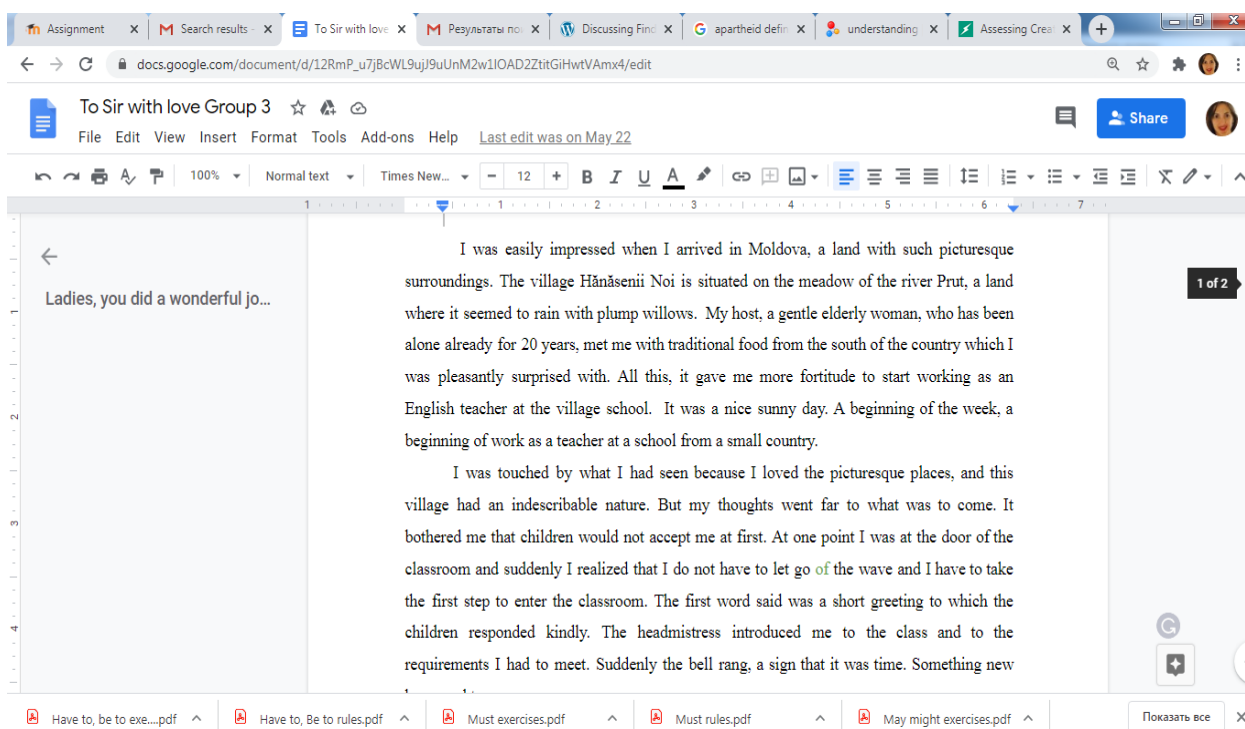


Figura. 2 Sample of Fanfiction Creative Writing (Group 3).

Other groups needed more guidance in terms of sharing responsibility and peer review. Despite reporting some difficulties in drafting the text and handling with the original author's style, this experiment did not detect any evidence for attempts to plagiarize. This is a good index in terms of creativity enhancement. It must also be mentioned that students used mind maps and other brainstorming techniques when generating ideas.

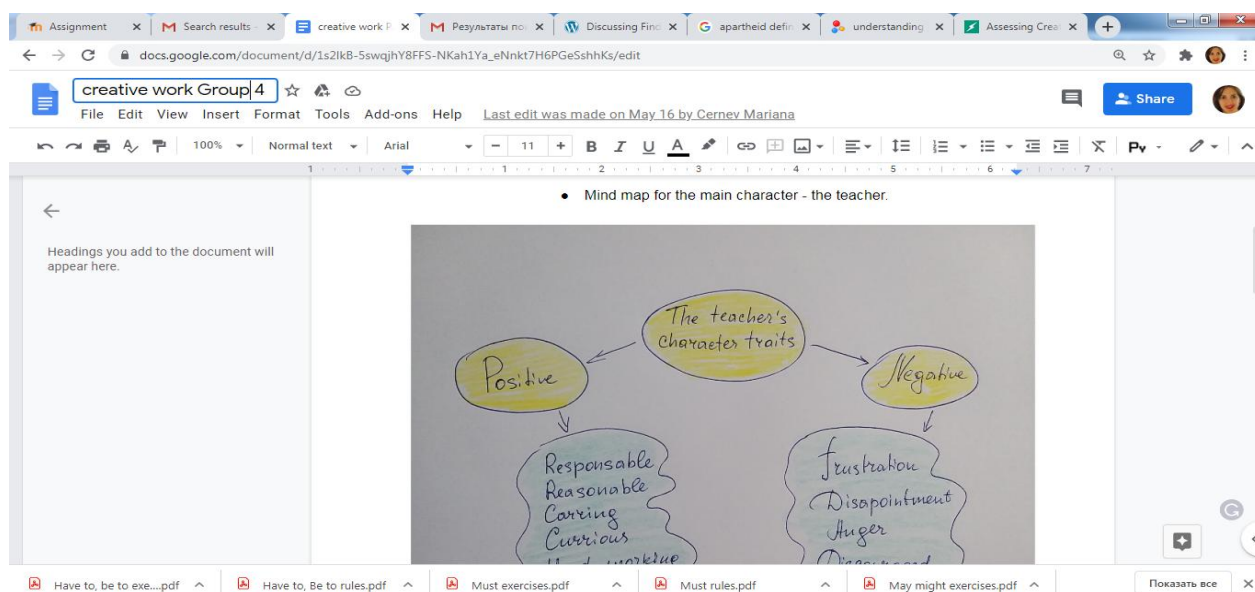


Figura 3. Sample of Mindmap (Group 4).

When asked what the further fanfiction creative writing task improvement might be, some students mentioned that they would rather work in pairs so that their amount of contribution could be traced more easily and they could faster reach an agreement on storyline development, choice of characters, etc. These suggestions may be explained by the fact that it is quite difficult to assess the amount of contribution in groups of 4-5 students especially when they disagree when sharing responsibilities. Yet, this inconvenience can be solved by guiding the students throughout the process and giving suggestions on role distribution and rotation within a group or between groups.

Findings

Managing creative writing projects comes along with much excitement, tremendous efforts of keeping collaboration and mutual respect going, and rising students' motivation to create. On the other hand, it requires responsibility, team work, and analytical thinking during peer review.

The purpose of this experiment was to enable students to use their critical and creative writing skills when focusing on a fanfiction assignment based on the novel they chose to assess the task efficiency and the difficulties they faced during the writing process. What stands out in their feedback survey is that all the participants were excited about doing something different from what they usually did and choosing the original novel for the fanfiction task. Further analysis demonstrates that clear task formulation and rubric are very useful when doing a written assignment since having clearly formulated criteria helps the students meet the requirements. They also acknowledged that ideas generating techniques such as mind maps, brainstorming, polling were really productive. The students were asked to indicate which difficulties they had during the whole process. The results show that collaboration was effective in most cases but students had some difficulties when sharing responsibilities and preserving the original writing style. It turned out that team work was quite a challenge for some groups in terms of decision making, being respectful, and making their contribution to the assignment. When asked to suggest some recommendations in order to increase task efficiency, some students suggested

replacing groups by pairs to further increase the amount of contribution and to facilitate the process of measuring it. Some students needed assistance when doing peer review and creating and operating with Google apps (GoogleDocs); luckily there were many online tutorials available so that the digital problem was rapidly fixed. As far as peer review is concerned, the students were advised to consider the stylistic specificities of the original text as well as using grammar corrector apps such as grammarly, dictionary of collocation, and thesaurus. The students confirmed the free easy access to these tools easy efficiency.

Conclusions

The present study was designed to determine the effect of fanfiction writing on creative writing skills improvement. The study has identified the advantages of using fanfiction tasks involving the students in a writing experiment. The participants confirmed that fanfiction-based assignments made a significant difference to what they were used to do before in terms of originality, critical thinking and team work skills enhancement. They also reported on the difficulties they had when writing and suggested ways of rising creative writing efficiency. These findings suggest that in general veering away from the traditional scenario might bring novelty in the classroom and raise the students' implications in what they are interested to write about. All in all, this study strengthens the idea that fanfiction is valuable through high-level skills development and the increasing involvement in the learning process.

BIBLIOGRAPHY

1. JEMISON ‘Why Fanfiction Is Taking Over The World’. Dallas, Texas: SmartPop. Available, 2013. [online]
2. <http://www.smartpopbooks.com/book/fic> (vizitat 20.09.2020)
3. BECK, J. ‘What Fan Fiction Teaches That the Classroom Doesn’t’ available, 2019. [online]
4. <https://www.theatlantic.com/education/archive/2019/10/how-fanfiction-improves-writing/599197/> (vizitat 12.09.2020)
5. SAURO, SH. ‘Reading and Technology’ as part of AE E-Teacher Program, Iowa State University, 2020.
6. <https://www.youtube.com/watch?v=SfMA6YFbTJY&list=PLIE2-ekUHe80XDSS4nUHts1eItBoqKu23&index=7> (vizitat 13.09.2020)
7. MARYBETH, G. et al. ‘A Fanfiction Writer’s Tools: Characters, Plots and Pre-existing Stories’.
8. <https://creativewriting640.weebly.com/fan-fiction.html>
9. GUTIERREZ, P. ‘Guest Post by Christopher Shamburg... When the Lit Hits the Fan in Teacher Education’ available, 2012. [online]
10. <http://blogs.slj.com/connect-the-pop/2012/11/comics/guest-post-by-christopher-shamburg-when-the-lit-hits-the-fan-in-teacher-education/> (vizitat 19.09.2020)
11. Jessop. ‘Fanfiction for Literacy’ available, 2010. [online]
12. <https://sites.google.com/a/ualberta.ca/fanfiction-for-literacy/resources/classroom-activities> (vizitat 21.09.2020)

CZU: 51:37.025

FORMAREA COMPETENȚELOR MATEMATICE PRIN REZOLVAREA PROBLEMELOR DIN COTIDIAN

*Boris ȚARĂLUNGĂ, dr.conf. univ. ,
Universitatea Pedagogică de Stat “ Ion Creangă”, RM
Valentina BORDAN, profesor, grad didactic superior,
Instituția Publică Liceul Teoretic „Principesa Natalia Dadiani”, RM*

Summary: The article defines what is a practical problem, their types and the role in the formation of mathematical competencies in students.

Keywords: mathematical competence, everyday problem, mathematical model.

În viața de zi cu zi oamenii se confruntă cu diverse situații, care implică aplicarea variatelor strategii și calcule matematice. Deseori acestea le provoacă elevilor mari dificultăți, pentru că ei nu au experiența necesară de rezolvare a acestor situații. Pentru ca elevii să poată face față provocărilor și situațiilor cotidiene, este necesar ca, în cursul preuniversitar de matematică, să fie propuse situații cotidiene, care reflectă realitatea și care aplică metode matematice studiate în cursul preuniversitar. Rezolvarea problemelor matematice cu situații din cotidian constituie una din cele mai sigure căi care conduce la dezvoltarea gândirii logice, a imaginației, în același timp și a imaginației spațiale, a atenției și a spiritului de observație a elevilor, cât și de verificare a cunoștințelor, adică a nivelului de formare a competențelor matematice [2]. Concomitent, prin rezolvarea problemelor, se asigură fundamentarea logică și consolidarea deprinderilor de calcul, precum și aplicarea competență a acestora în realitatea cotidiană.

Curriculum Național la disciplina matematica descrie competența școlară *ca un sistem integrat de cunoștințe, abilități, atitudini și valori dobândite, formate și dezvoltate prin învățare, a căror mobilizare permite identificarea și rezolvarea diferitor probleme în diverse contexte și situații.*

Pentru formarea competențelor înaintate de curriculum și obținerea succesului școlar, este nevoie nu doar de rezolvare de exerciții și probleme, dar de rezolvarea problemelor cu conținut integrativ, care este un proces mai complicat și de durată, așa cum rezolvarea acestor probleme necesită intuiție și înțelegere profundă a noțiunilor studiate.

Analizând manualele de matematică din cl.IX-a și a XII-a, se observă că ponderea problemelor formulate sub formă de situații practice în manualele de matematică la gimnaziu nu depășește 13% și în cursul liceal 20%. Majorarea ponderii problemelor cu situații practice nu necesită creștere până la 100%. Acest lucru se confirmă și prin analiza manualelor din alte țări cu un nivel înalt de dezvoltare, în care ponderea problemelor cu situații practice nu depășește 25%. În prezent, societatea are nevoie de cetățeni pregătiți pentru viață, flexibili în funcție de cerințele pieții și a societății, cu o poziție civică activă, care ușor se încadrează în colectivele de oameni. Pregătirea practică a elevilor presupune formarea de competențe teoretice și practice,

necesită modelarea conținuturilor și metodelor de studiere a matematicii în scopul aplicării ei în tehnică, economie, activitatea profesională și în viața de zi cu zi.

O problemă din cotidian, conform [3], este cea care dezvoltă la elevi abilitatea de a rezolva o sarcină concretă din viața reală și care aplică cunoștințele și competențele matematice.

După [4], prin problemă matematică din cotidian se înțelege problema care aplică matematica în disciplinele aferente matematicii, în procesele tehnologice și economice, în domeniul serviciilor, în viața de zi cu zi, cât și în efectuarea unor operații de muncă elementare.

Deci o problemă din cotidian este o problemă în care se reflectă situații reale din viață și în rezultatul rezolvării căreia, elevul va fi capabil să aplice cunoștințele matematice în viață. Să menționăm că o problemă din cotidian trebuie să verifice anumite condiții:

- să aibă o valoare cognitivă;
- elevul trebuie să înțeleagă partea nematematică a problemei;
- problema trebuie să reflecte situații observate de elevi în viața reală;
- problema trebuie să reflecte atât partea matematică, cât și cea nematematică și relațiile între ele;
- problema nu trebuie să substituie valoarea matematică a problemei;
- în problemă nu trebuie să fie indicată metoda de rezolvare a ei.

Varietatea de probleme din cotidian poate fi structurată astfel:

- 1) probleme de mișcare;
- 2) de lucru în comun;
- 3) probleme cu aliaje;
- 4) probleme cu procente;
- 5) probleme de familie;
- 6) probleme economice;
- 7) problemele istorice;
- 8) probleme geometrice.

Capacitatea elevului de a rezolva independent probleme din cotidian este competența principală, inclusiv și pentru elevii ce vor să continue cu studierea aprofundată a matematicii. Pentru a putea rezolva probleme cu conținut din cotidian este necesar de a efectua analiza problemei, de a aplica cunoștințele matematice disponibile, de a abstractiza și de a determina soluția generală, care apoi poate fi aplicată la rezolvarea altor probleme, de a verifica orice pas efectuat în procesul rezolvării.

Problemele din cotidian se evidențiază printre problemele rezolvate la lecțiile de matematică prin faptul că necesită o analiză aprofundată a condițiilor din problemă, sunt ele suficiente sau sunt în surplus, de a identifica modelul matematic respectiv și de a interpreta rezultatul obținut. În procesul de rezolvare a problemelor din cotidian se pot aplica următoarele 4 etape :

- 1) analiza problemei;
- 2) căutarea rezolvării - emiterea ipotezei - construirea algoritmului de rezolvare;
- 3) realizarea rezolvării;
- 4) cercetarea rezultatului obținut.

În continuare, vom propune o problemă din geometrie, care prezintă un real interes și trezește curiozitatea elevilor, formându-le competențe de utilizare a achizițiilor matematice dobândite pentru caracterizarea locală sau globală a unei situații reale și/sau modelate prin integrarea cunoștințelor.

Problemă

Un cetățean își construiește o casă și la subsol își amenajează o parcare sub forma unui paralelipiped dreptunghic cu lungimea de 80dm, lățimea de 4m și înălțimea de 400cm. Apoi de jur – împrejur (în interior), inclusiv pe podea și tavan, aplică tencuială din mortar de ciment cu grosimea de 50cm. Știind că lasă loc de ușă un dreptunghi de 2,5m lățime și de 200cm înălțime, dar și de fereastră un pătrat cu latura de 80cm, să se afle: a)suprafața podelei; b)capacitatea parcării; c) câți m³ de mortar se folosesc în efectuarea lucrărilor; d)dacă 1m³ de mortar costă 850 lei, verificați dacă 50.000lei ajung pentru a cumpăra materialul necesar.

Pentru a realiza rezolvarea acestei probleme recomandăm sa formulăm împreună cu elevii următoarele întrebări și răspunsuri ce vor facilita rezolvarea acestei probleme.

<i>Întrebări</i>	<i>Răspunsuri</i>
1) Despre ce se vorbește în problemă? 2) Forma acestui subsol?	- În problemă se vorbește despre o parcare. - Subsolul are forma unui paralelipiped dreptunghic, iar fețele sale sunt dreptunghiuri de anumită dimensiune.
3) Ce trebuie de determinat?	- Suprafața podelei;capacitatea parcării;cantitatea de mortar; costul betonului.

Acum propunem rezolvarea acestei probleme. a)Suprafața podelei este de $A_{podea}=7m \cdot 3m=21m^2$; b)În interiorul casei avem un paralelipiped cu dimensiunile de 7m, 3m, 3m. Deci, capacitatea subsolului este $V=7m \cdot 3m \cdot 3m=63m^3$. c) $V_{betonului}=8m \cdot 4m \cdot 4m - 7m \cdot 3m \cdot 3m - 2,5m \cdot 0,5m \cdot 2m - 0,8m \cdot 0,5m \cdot 0,8m=128m^3 - 63m^3 - 2,5m^3 - 0,32m^3=62,18m^3$. d)Costul betonului: $62,18 \cdot 850=52.853$ lei >50.000lei. Răspuns: a)21cm²; b) 63 m³; c) 62,18 m³; d) Nu.

Concluzii

Cultivarea la elevi a unui interes constat față de abordarea problemelor din cotidian contribuie la menținerea atitudinii pozitive față de matematică și studierea ei în scopul utilizării în viața reală cât și în cercetarea matematică. Profesorului i se va oferi posibilitatea realizării acestor activități nu doar în orele de curs, dar și în activitățile extracurriculare. Astfel, problemele din cotidian contribuie esențial la dezvoltarea competențelor matematice a elevilor din ciclul preuniversitar.

BIBLIOGRAFIE

1. IZMANĂ N; LUPUSOR M, POPA A. Obținerea succesului școlar prin formarea competențelor de rezolvare a unor probleme și situații din cotidian „Dialoguri Chișinăuene”, Chișinău, 2010.

2. MECC, Curriculum Național. Aria curriculara Matematica și Științe, cl.X-XII, Chișinău, 2019.
3. POLYA G. Mathematical discovery. John Wiley & Sons, Inc. New York-London VI, VII-1962, 1965.
4. ШАПИРО И. Использование задач с практическим применением содержанием в преподавании математики. Книга для учителя- Просвещение, 1990.

Surse Web:

5. ВАГИНА В. Роль и место задач с практическим содержанием в процессе обучения математики. Материалы Материалы IX Международной студенческой научной-конференции <ahref="http://scienceforum.ru/2017/article/2017030362">(vizitat 20.08.2020).
6. JALENCOI. Rezolvarea problemelor practice – condiție indispensabilă în dezvoltarea competenței matematice. [idsi.md/sites/default Volumul_I_Didactica_stiințelor_exacte_2019-94-98.pdf](http://idsi.md/sites/default/Volumul_I_Didactica_stiințelor_exacte_2019-94-98.pdf) (vizitat 19.09.2020)

CZU: 796:37.02:004

ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

*Виталий Викторович ЕРАШОВ, старший преподаватель
Государственное образовательное учреждение высшего профессионального
образования «Донецкая академия управления и государственной службы
при Главе Донецкой Народной Республики»
Донецкая Народная Республика, г. Донецк*

***Summary.** The article considers the possibility of using information technology in the teaching of physical culture in high school. Distance methods provide an opportunity to receive advice from a teacher (trainer) at any convenient time; no physical presence is required in an educational institution. It fully concerns to specialists in physical culture and sport. Remote technologies expand the possibilities of effective physical training for young people with particular physical development.*

***Keywords:** Informatization, distance technologies, physical culture, opportunities.*

Во второй половине XX века происходят быстрые изменения социально-экономической и социокультурной сферы, что приобретает глобальный масштаб. Происходящие трансформации отличаются разнонаправленным характером, изменения кардинально влияют на образовательные процессы, особенно систему высшей школы. Система образования должна учитывать происходящие изменения, удовлетворять современные запросы и потребности учащихся. Важное значение приобретает применение в педагогическом процессе компьютерно-коммуникационных технологий. Казалось бы, что такие технологии актуальные для дисциплин, не связанных с физической культурой, однако и в сфере спорта возможно активное использование информатизации.

Технологии, которые возникли благодаря научно-технической революции, всё глубже проникают в организацию учебного процесса в вузе. Конкурентоспособное высшее образование в современных условиях становится одним из важнейших условий достижения социумом устойчивого развития.

Информационные технологии предоставляют возможности использовать актуальные методики преподавания и тренировочного процесса, появляется всё больше междисциплинарных предметов, что связано с интернационализацией, тенденцией к синтезу и инновационностью – характерными чертами глобализации.

Информационные технологии позволяют организовать внедрение и активное использование дистанционных форм получения образования. Большинство вузов стремится внедрять и расширять дистанционные образовательные услуги, что позволяет преодолевать границы государств и решать проблему удалённости учащихся от ведущих образовательных центров. Ряд учебных заведений в различных странах мира уже полностью перешли на дистанционную методику работы.

К бесспорным преимуществам дистанционного образования, применительно к преподаванию физической культуры, можно отнести следующие:

- возможность физического отсутствия в учреждении образования;
- регулирование времени и объёмов физических нагрузок и изучения теории тренировочного процесса;
- повторное изучение сложного материала либо закрепление изученного с помощью режима off-line;
- общение с преподавателем (тренером) по средствам электронной почты, мессенджеров и иных способов;
- получение учебных, методических материалов для организации качественного тренировочного процесса по средствам сети Интернет;
- применение дистанционного образования в качестве вспомогательных или основных вариантов реализации адаптированных программ при обучении инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья.

В условиях глобализации и формирования глобального гражданского общества, у каждого человека должна быть возможность претендовать на получение высшего образования, занятия физической культурой и различными видами спорта. Препятствием для реализации этих прав не должны быть такие факторы как расстояния, относительно низкий доход, неразвитая инженерная и транспортная инфраструктура.

Занятия физической культурой важны практически для всех категорий населения, в том числе для людей с ограниченными возможностями. Для учащихся с особенностями физического развития важно подобрать соответствующий комплекс упражнений.

Благодаря развитию медицины удалось улучшить и спасти жизнь десятков и сотен миллионов человек. Для более успешной социализации и интеграции десятков миллионов людей в глобальный и локальный социум важно обеспечить доступ к получению образования. Правильное выполнение комплекса упражнений возможно по средствам использования информационных технологий. Общение со специалистами в режиме on-line может быть максимально успешным, известны случаи, когда молодые люди с инвалидностью приобщались к профессиональному спорту и принимали участие в Паралимпийских играх, становились призёрами этих престижных международных соревнований [1, с. 38].

Для развития дистанционных форм образования важно провести серьёзную предварительную техническую и методическую работы:

- создание локальных сетей;
- внедрение электронных учебно-методических комплексов и иных учебных и методических материалов для успешной самостоятельной работы студентов;
- повышение технической квалификации научно-педагогических кадров и вспомогательного персонала.

Во многих странах мира сегодня популярна идея интегрированного обучения людей с особыми образовательными потребностями. Университеты стараются предложить потенциальным студентам с ограниченными возможностями здоровья равный доступ к образовательным услугам. Отношение общества к людям с инвалидностью зависит от

многих факторов, среди которых важную роль играет уровень социально-экономического развития, система образования, обеспечивающая возможность выбора профессии в соответствии с возможностями и способностями. Дистанционное образование выполняет важную гуманистическую функцию, в соответствии с которой никто не должен быть лишён возможности получать образование по причине бедности, географической или временной изолированности, социальной незащищенности и невозможности посещать образовательные учреждения в силу физических недостатков [2, с. 59].

Всё большую популярность в различных странах мира приобрели виртуальные образовательные платформы типа Coursera, которые позволяют выбрать для бесплатного и платного изучения многочисленные курсы, особой популярностью пользуются междисциплинарные циклы лекций. В целях самоподготовки и самообразования, любой желающий, имея доступ в интернет, может получить информацию и доступ к методически качественно разработанным курсам по различным научным направлениям. Для тех, кому необходимо подтверждение об изучении того или иного курса и успешной сдаче итогового тестирования, предусмотрена выдача сертификата. Как правило, чтобы получить специальное подтверждение, требуется оплата дистанционных занятий, что позволяет поддерживать и развивать виртуальные образовательные платформы [3, с. 28].

Таким образом, внедрение дистанционных технологий требует приведения в соответствующее состояние учебно-методическое и организационное обеспечение преподавания в вузах. Дистанционные методы образования представляют собой инновационный подход, позволяющий получить уникальную возможность для самореализации людей из различных регионов планеты, в том числе людей с ограниченными возможностями здоровья.

ЛИТЕРАТУРА

1. АНДРЕЕВ, А.А.; СОЛДАТКИН, В.И. Дистанционное обучение: сущность, технология, организация. М: Из-во МЭСИ, 1999. 166 с.
2. ВОРОНЦОВА, Т.В.; ИБАТУЛЛИНА, Е.Ю. Моделирование и технологическое обеспечение ресурса профессиональной образовательной среды. В: Теоретические и прикладные проблемы АПК. 2015, № 1 (22), с. 59-62.
3. КУХАРЕНКО, В.Н. Основы дистанционного обучения. Дистанционный курс. Харьков: Торсинг, 1999. 41 с.

CZU: 796.012:004

APLICAȚII DE INFORMATIZARE A SĂLILOR DE CULTURISM - FITNESS PE PLAN MONDIAL ȘI NAȚIONAL

*Julien Narcis HERLO, lect. univ., dr.
Universitatea “Aurel Vlaicu” din Arad, România*

Abstract. *From the information gathered during the scientific documentation, we notice that on internationally plan, there are a multitude of software solutions implemented in the bodybuilding-fitness domain.*

However, in Romania, the “e-FIT” project, in the form and content in which it is elaborated, is taking place for the first time. Considering its components and comparing them with various software from other countries, we notice many similarities, but, nevertheless we observe the degree of the product e-FIT’s originality.

In order to elaborate the concept of e-FIT software and to understand how it works, it is necessary to perform a brief analysis of the software resources used (fig. No.2).

Keywords: *fitness, computerization, software applications, training optimization.*

În acest articol încercăm să realizăm o scurtă prezentare a unor aplicații software utilizate în domeniul sportiv, mai exact în sfera culturismului și fitnessului. Aceste software-uri, monitorizează arii precum antrenament, nutriție, refacere, oscilații ale masei corporale a sportivului etc.

Un aspect important este cel privind software-ul *e-FIT*, acesta fiind un concept propriu, dezvoltat și implementat cu scop experimental în cadrul complexului sportiv Panoramic Gym din Arad (România).

În urma studiului bibliografiei de specialitate, observăm că pe plan internațional există o multitudine de soluții software aplicabile în cadrul domeniului culturismului și fitnessului, dintre care amintim:

- *Bodyfitdb*. Acest soft analizează:
 - dieta;
 - necesarul caloric;
 - greutatea și compoziția corporală (nivelul de masă musculară și țesut adipos);
 - tensiunea arterială, frecvența cardiacă și nivelul de colesterol;
 - capacitatea de efort aerob, etc. [1]
- *Crosstrainer*. Crosstrainer Software ajută la crearea unor jurnale alimentare, jurnale de antrenament și de management al wellness-ului. Crosstrainer este conceput pentru a ajuta instructorii de fitness să-și monitorizeze clienții permanent. De asemenea, poate crea profiluri de client și planuri de nutriție în funcție de obiectivele clientului.

Monitorizează progresul înregistrat de client și ajustează programul de antrenament în funcție de necesități.

Elaborează programe de nutriție, programe de antrenament detaliate pe zile, săptămâni sau chiar luni. Oferă clienților rapoarte și diagrame prin e-mail, privind jurnalul de antrenament și planul de nutriție. [2]

- *Weightmania*. Acest program gestionează dieta, planul de antrenament, antrenamentul de tip cardio și variațiile de greutate corporală. Monitorizează necesarul caloric precum și pe cel de carbohidrați. Poate monitoriza concomitent mai multe persoane. Înregistrează oscilațiile greutății corporale, precum și 24 de indicatori ca tensiune arterială, frecvență cardiacă, nivelul colesterolului și a zaharurilor din sânge, nivelul țesutului adipos etc. [3]

- *Freetrainers. Personalized fitness plan*, acest program care este inclus în pachetul FREETRAINERS permite alegerea nivelului de pregătire, a numărului de zile de antrenament pe săptămână, primirea de către utilizator a unui raport sub formă de diagramă a progresului înregistrat și nu în ultimul rând partajarea raportului personal cu rapoarte ale altor utilizatori. [4]

- *Fitness Assistant 3.0*. Acest software monitorizează atât dieta individului, cât și programul personal de fitness. Înregistrează oscilațiile greutății corporale, recomandă o dietă flexibilă în funcție de necesitățile individuale și scop: creșterea sau scăderea greutății corporale. Poate memora un jurnal de antrenament de fitness, dietă, antrenament cardio și activități de recuperare post-efort. [5]

- *Cybergenics 60 Day Total Bodybuilding Program*. *Cybergenics 60 day total bodybuilding program* are la bază cercetări ample denumite generic AMA (Anabolic Matrix Alteration). Acest sistem utilizează șapte formule de substanțe chimice izolate, care au o biodisponibilitate mai ridicată decât suplimentele obișnuite. Aceste substanțe numite și *Isolates* sunt folosite concomitent cu un antrenament specific de bodybuilding, cu o durată de maxim 60 de minute. Acest sistem poate fi utilizat de către sportivi cu orice nivel de pregătire, permițând o creștere semnificativă a masei musculare, a rezistenței și a forței explozive, concomitent cu scăderea țesutului adipos. [6]

- *Bodytrans*

BodyTrans este organizat în trei module: un modul de antrenament, un modul de nutriție și un modul privind starea psihică. Acest program recomandă șase zile de antrenament pe săptămână și pledează pentru o nutriție corectă, care să fie asigurată prin șase mese echilibrate pe zi. Modulul de antrenament este separat în două părți: partea de antrenament de forță și respectiv antrenament cardio, iar modulul de nutriție permite căutarea alimentelor într-o bază de date. [7]

Aplicații de informatizare a sălilor de fitness pe plan național

Pe plan național, am identificat două soluții de natură software care au ca scop monitorizarea sălilor de fitness și culturism. Această monitorizare se referă mai cu seamă la înregistrarea și contorizarea numărului de persoane care frecventează sala respectivă și mai puțin la monitorizarea antrenamentelor de culturism și fitness.

Software-urile identificate sunt: *BrilSports ID* și *Wellness Gate*.

BrilSports ID. Acest software permite controlul întregului flux de persoane din cadrul unui centru sportiv, prin intermediul cardurilor sau brățărilor de identificare.

Principalele caracteristici ale acestui program sunt:

- limitarea accesului clienților în centru, prin sisteme de identificare RFID, sisteme de tip turnichet sau uși cu yale electromagnetice;

- oferirea de brățări de identificare, cu drepturi de acces la diferite facilități din cadrul centrului sportiv, în funcție de tipul abonamentului;

- înlocuirea cheii standard de la vestiar cu brățara de identificare;

- identificarea clientului la punctele de vânzare și posibilitatea încasării consumației la plecare;

- contorizarea numărului de persoane prezente în diverse arii ale centrului sportiv pentru evitarea aglomerației, calcularea perioadei petrecute în diverse arii și posibilitatea taxării diferențiate. [13]

- *Wellness Gate*. De asemenea, software-ul Wellness Gate, originar din Ungaria, a fost implementat și în țara noastră în Oradea de către clubul sportiv Ars Nova. Acest program informatic, oferă control complet al operării clubului sportiv, administrează clientela sălilor de fitness, având ca scop accelerarea deservirii acesteia.

Alte caracteristici ale software-ului:

- gestiunea decontărilor, verificărilor (inventar, încasări, plăți) administrative, lista membrilor firmei, control periodic;

- facilitarea muncii managerului, elaborarea statisticilor, orarelor, formularelor, calcularea salariului instructorilor;

- susținerea activităților de marketing și a campaniei de e-mail;

În forma sa de bază sistemul cuprinde următoarele module: identificare membru prin cartele cu cod de bare, magnetice și de proximitate; identificare produs prin cod de bare, text; semnătură digitală; facturare, tipărire factură; tipărire bilet de intrare, tichet de acces orar, cartelă magnetică, cod de bare; identificare cu fotografie; configurarea arbitrară a nivelurilor de utilizator; comandă acces cu turnichet, porți electronice și dispozitive de închidere magnetice; administrare parcare. [14]

e-FIT - Aplicația software proprie

În cadrul dezvoltării aplicației e-Fit s-au utilizat mai multe medii de programare. Unul dintre acestea este C # (sharp).

În timpul dezvoltării NET Framework, bibliotecile de clase au fost inițial scrise cu ajutorul unui sistem de compilare a codului numit Simpled Managed C (SMC).

În anul 1999, Anders Hejlsberg a format o echipă cu scopul de a construi un nou limbaj abreviat COOL, care însemna "C-like Object Oriented Language".

În anul 2000, la Conferința Programatorilor Profesioniști, limbajul a fost redenumit C#, iar bibliotecile de clasă și ASP.NET au fost adaptate pentru C #.

Creatorul limbajului C#, Anders Hejlsberg, a afirmat că acest mediu de dezvoltare, deși prezintă multe caracteristici similare Java, este mai aproape de C ++ ca design.

O altă aplicație folosită a fost Serverul IIS (Internet Information Services). Acesta are o structură modulară și a fost dezvoltat de către compania Microsoft. Pentru acest proiect, modulul HTTP (hipertext transfer protocol) al IIS este cel mai important, fiind folosit pentru a efectua sarcini specifice HTTP precum prelucrarea unei cereri, răspunsul la informații trimise în anteturi client, returnarea de erori HTTP, cereri de redirecționare. (http://en.wikipedia.org/wiki/Internet_Information_Services#Features) [8]

SQL este un sistem de gestiune a bazelor de date, foarte rapid și robust, utiliza cu succes în cadrul aplicației e-FIT. Un sistem de baze de date, este o modalitate deosebit de facilă de a crea,

gestiona și interoga liste cu informații care pot proveni din surse variate. Odată creată baza de date, aceasta poate fi interogată și ordonată după o multitudine de criterii prestabilite. Creatorul programului SQL Server este finlandezul Michael Widenius [9].

Serverul SQL controlează accesul la date pentru a permite mai multor utilizatori să lucreze simultan cu acestea. SQL este un server multi-user (mai mulți utilizatori) și multi-thread (mai multe fire de execuție). Acesta utilizează SQL (Structured Query Language), limbajul standard de interogare a bazelor de date din întreaga lume. [10]

Modul de lucru al aplicației SqlServer 2008 Express este redat în figura 1. Acesta este modalitatea în care o bază de date lucrează cu un server.

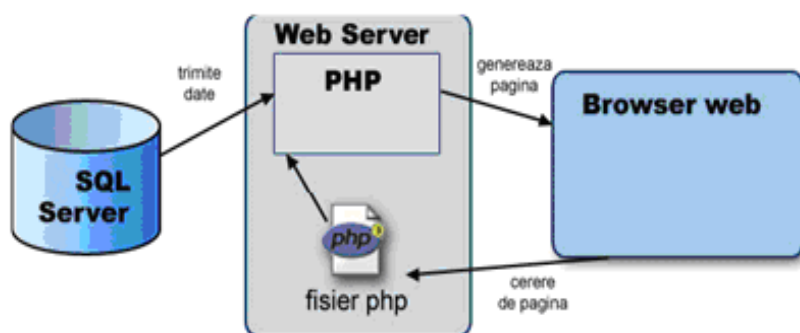


Figura 1. Modul de lucru al aplicației SqlServer 2008 Express.

O altă tehnologie utilizată este ASP.NET dezvoltată de către Microsoft pentru crearea de aplicații web și servicii web. ASP.NET beneficiază de puterea platformei de dezvoltare .NET, și de setul de instrumente oferite de mediul de dezvoltare al aplicației „Visual Studio .NET”.

Principalele avantaje ale ASP .NET sunt:

- ASP.NET are un set larg de componente, bazate pe XML, oferind un model de programare orientat obiect (OOP).
- ASP.NET rulează cod compilat, ceea ce crește performanțele aplicației web. Codul sursă poate fi separat în două fișiere, unul pentru codul executabil, iar un altul pentru conținutul paginii (codul HTML și textul din pagină).
- .NET este compatibil cu peste 20 de limbaje diferite, cele mai utilizate fiind C și Visual Basic. [11]

Interfața dintre sistem și utilizator a fost realizată folosindu-se limbajul de programare C #, iar ca mediu de dezvoltare s-a utilizat Microsoft Visual Studio.



Figura 2. Medii de dezvoltare și programe utilizate în elaborarea e-FIT.

Aspecte particulare ale aplicației e-FIT prin comparație cu software-urile identificate pe plan mondial și național

Tabelul 1. Aspecte particulare ale aplicației e-fit prin comparație cu software-urile identificate pe plan mondial și național [12].

Nr. rt.	Software	Caracteristici
	Bodyfitdb	<p>Acest soft analizează :</p> <ul style="list-style-type: none"> - dieta; - necesarul caloric; - greutatea și compoziția corporală (nivelul de masă musculară și țesut adipos); - tensiunea arterială, frecvența cardiacă și nivelul de colesterol; - capacitatea de efort aerob.
	Crosstrainer	<ul style="list-style-type: none"> - ajută la crearea unor jurnale alimentare, jurnale de antrenament și de management al wellness-ului. - ajută instructorii de fitness să-și monitorizeze clienții permanent. - poate crea profiluri de client și planuri de nutriție în funcție de obiectivele clientului. - monitorizează progresul înregistrat de client și ajustează programul de antrenament în funcție de necesități. - elaborează programe de nutriție, programe de antrenament detaliate pe zile, săptămâni sau chiar luni. Oferă clienților rapoarte și diagrame prin e-mail, privind jurnalul de antrenament și planul de nutriție.
	Weightmania	<ul style="list-style-type: none"> - gestionează dieta, planul de antrenament, antrenamentul de tip cardio și variațiile de greutate corporală. - monitorizează necesarul caloric precum și necesarul de carbohidrați. - poate monitoriza concomitent mai multe persoane. - înregistrează oscilațiile greutății corporale, precum și 24 de indicatori precum T.A., F.C, nivelul colesterolului și a zaharurilor din sânge, nivelul țesutului adipos etc.
	Freetrainers	<p>Mai exact, programul <i>Personalized fitness plan</i>, care este inclus în pachetul FREETRAINERS permite :</p> <ul style="list-style-type: none"> - alegerea nivelului de pregătire, - alegerea a numărului de zile de antrenament pe

		<p>săptămână,</p> <ul style="list-style-type: none"> - primirea de către utilizator a unui raport sub formă de diagramă a progresului înregistrat - partajarea raportului personal cu rapoarte ale altor utilizatori.
	Fitness Assistant 3.0	<ul style="list-style-type: none"> - monitorizează atât dieta individului, cât și programul personal de fitness. - înregistrează oscilațiile greutății corporale, - recomandă o dietă flexibilă în funcție de necesitățile individuale și scop: creșterea sau scăderea greutății corporale. - poate memora un jurnal de antrenament de fitness, dietă, antrenament cardio și activități de recuperare post-efort.
	Cybergenics 60 day total bodybuilding program	<ul style="list-style-type: none"> - acest sistem utilizează șapte formule de substanțe chimice izolate, care au o biodisponibilitate mai ridicată decât suplimentele obișnuite. Aceste substanțe numite și <i>Isolates</i> sunt folosite concomitent cu un antrenament specific de bodybuilding, cu o durată de maxim 60 de minute. Acest sistem poate fi utilizat de către sportivi cu orice nivel de pregătire, permițând o creștere semnificativă a masei musculare, a rezistenței și a forței în explozive, concomitent cu scăderea țesutului adipos.
	Bodytrans	<p>BodyTrans este organizat în trei module: antrenament, nutriție și stare psihică. Acest program recomandă șase zile de antrenament pe săptămână și pledează pentru o nutriție corectă, care să fie asigurată prin șase mese echilibrate pe zi.</p> <p>Modulul de antrenament este separat în două părți: partea de antrenament de forță și respectiv antrenament cardio, iar modulul de nutriție permite căutarea alimentelor într-o bază de date.</p>
	BrilSports ID	<p>Pe plan național, a fost remarcat software-ul numit <i>BrilSports ID</i>. Acesta permite controlul întregului flux de persoane din cadrul unui centru sportiv, prin intermediul cardurilor sau brățărilor de identificare.</p> <p>Principalele caracteristici ale acestui program sunt:</p> <ul style="list-style-type: none"> - limitarea accesului clienților în centru, prin sisteme de identificare RFID, sisteme de tip turnichet sau uși cu yale electromagnetice - oferirea de brățări de identificare, cu drepturi de acces la diferite facilități din cadrul centrului sportiv, în funcție de tipul abonamentului

		<ul style="list-style-type: none"> - înlocuirea cheii standard de la vestiar cu brățara de identificare - identificarea clientului la punctele de vânzare și posibilitatea încasării consumației la plecare - contorizarea numărului de persoane prezente în diverse arii ale centrului sportiv pentru evitarea aglomerației, calcularea perioadei petrecute în diverse arii și posibilitatea taxării diferențiate.
	Wellness Gate	<ul style="list-style-type: none"> - oferă control complet al operării clubului sportiv, administrează clientela sălilor de fitness, având ca scop accelerarea deservirii acesteia. <p>Alte caracteristici ale software-ului:</p> <ul style="list-style-type: none"> - gestiunea decontărilor, verificărilor (inventar, încasări, plăți) administrative, lista membrilor firmei, control periodic - facilitarea muncii managerului, elaborarea statisticilor, orarelor, formularelor, calcularea salariului instructorilor - susținerea activităților de marketing și a campaniei de e-mail <p>În forma sa de bază sistemul cuprinde următoarele module: identificare membru prin cartele cu cod de bare, magnetice și de proximitate; identificare produs prin cod de bare, text; semnătură digitală; facturare, tipărire factură; tipărire bilet de intrare, tichet de acces orar, cartelă magnetică, cod de bare; identificare cu fotografie; configurarea arbitrară a nivelurilor de utilizator; comandă acces cu turnichet, porți electronice și dispozitive de închidere magnetice; administrare parcare.</p>
0	e-FIT	<p>Aplicația e-FIT permite:</p> <ul style="list-style-type: none"> - identificarea utilizatorului de către sistem pe baza unui cod de acces unic alocat - feedbackul permanent între utilizator și sistem, prin intermediul unui ecran tactil. - realizarea unor ajustări dinamice ale factorilor antrenamentului prin interacțiunea utilizatorului cu sistemul - sistemul oferă informațiile necesare utilizatorului în timp real. - informarea utilizatorului de către sistem în momentul finalizării unității de antrenament planificate pentru ziua respectivă

Concluzii. Astfel, din literatura de specialitate, observăm că există o multitudine de software-uri utile în cadrul programelor de culturism și fitness, privind antrenamentul propriu-zis, nutriția, recuperarea post-efort etc.

Cu toate acestea, în România, proiectul “e-FIT”, sub forma și conținutul în care este elaborat, se desfășoară în premieră. Analizând componentele sale și comparându-le cu diverse software-uri din alte țări, vom observa numeroase similitudini, însă cu toate acestea se observă gradul de originalitate al produsului e-FIT. Cea mai importantă caracteristică a aplicației e-FIT o reprezintă feed-backul oferit în timp real utilizatorului, precum și posibilitatea ajustării dinamice a intensității și volumului programului de antrenament. [12]

Software-ul e-FIT facilitează monitorizarea programului de pregătire și a indicilor morfologici și funcționali: indicele de masă corporală, elasticitatea toracică, perimetrul toracic, perimetrul abdominal, perimetrul brațului, perimetrul gambei, tensiune arterială, frecvență cardiacă, pre-efort, intra-efort și post-efort, masa corporală.

BIBLIOGRAFIE

1. <http://www.bodyfitdb.com/>
2. <http://www.crosstrainer.ca/product.php?Product=Crosstrainer%20Online%20Trainer>
3. <http://www.weightmania.com/lpfitness.htm>
4. <http://www.freetrainers.com/>
5. <http://www.x3msoftware.com/>
6. <http://www.trulyhuge.com/cybergenicstotalbodybuildingsystem.htm>
7. <http://fitness-software-review.toptenreviews.com/bodytrans-review.html>
8. http://en.wikipedia.org/wiki/Internet_Information_Services#Features
9. DUBOIS, P. trad. MĂNĂSTIREANU, M. MySQL. București: Editura Teora, 2003.
10. IVAȘCU, V. „Inițiere în Php și MySql - V 2.1”, e-book, 2005.
11. <http://ro.wikipedia.org/wiki/ASP.NET>
12. HERLO, J.N. First thesis research report "Problem area circumscribed theoretical concepts of the thesis", Pitesti, FEFS, University of Pitesti, 2011.
13. http://www.brilsports.ro/ro/products_id.asp
14. <http://www.wellnessgate.hu/>

CZU: 796.011.1:378

**ПСИХОФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ
ПРОЦЕССЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ
(НА ПРИМЕРЕ ГОУ ВПО «ДОНАУИГС»)**

*Ирина Григорьевна КРИВЕЦ,
старший преподаватель
кафедры физического воспитания
ГОУ ВПО «Донецкая академия управления и государственной
службы при Главе Донецкой Народной Республики»*

Abstract: the article describes the control system of psychophysical education of students in the educational process of higher education on the example of State Educational Establishment of Higher Professional Education «Donetsk Academy of Management and Public Administration under the Head of Donetsk People’s Republic». Model indicators of characteristics of students of a managerial profile and recommendations for their improvement are given.

Key words: system; psychophysical education; model characteristics.

На современном этапе в целостном образовательном процессе психофизическое воспитание стремится изыскать свои, специфические формы и методы воздействий на улучшение личностных и психофизических показателей студентов в учебном процессе. Однако, при всем разнообразии и различной эффективности предлагаемых средств и методов физической культуры, отсутствует системный подход к использованию психофизического воспитания для повышения готовности к трудовой деятельности специалистов управленческого профиля. В современных условиях пока еще существует проблема профессионального образования, ориентированного на подготовку высококвалифицированных специалистов, которые смогут осуществлять эффективную деятельность в различных административных и производственных сферах.

В целостном образовательном процессе психофизическое воспитание стремится изыскать свои, специфические формы и методы воздействий на улучшение личностных и психофизических показателей студентов в учебном процессе. Однако, при всем разнообразии и различной эффективности предлагаемых средств и методов физической культуры, отсутствует системный подход к использованию психофизического воспитания для повышения готовности к трудовой деятельности специалистов-управленцев [1; 2; 3; 4 и др.]. В результате, система профессионально ориентированного психофизического воспитания совершенствует не целостную систему, а отдельные составляющие этой системы. Следовательно, для разработки и внедрения высокоэффективных методов психофизического воспитания студентов средствами физической культуры необходима педагогически обоснованная программа психофизического воспитания. Но она невозможна без новых методологических подходов, позволяющих комплексно оценить психофизическую готовность студентов в различных видах управленческой деятельности

и изучения закономерностей этих влияний на психофизические состояния, физическую и социальную активность студентов с помощью различных средств и методов профессионального обучения.

Цель статьи: разработать и экспериментально проверить эффективность методики управления профессионально ориентированным психофизическим воспитанием будущих управленцев в образовательном учебном процессе.

Исходя из цели и задач исследования, мы предполагали, что система психофизического воспитания готовит студентов к управленческой деятельности в условиях учебного процесса и может быть представлена в виде откорректированной в процессе исследований принципиальной схемы. Естественно, на начальном этапе не было известно конкретное содержание каждого элемента схемы. Предстояло определить методы и критерии диагностики исходного уровня психофизической готовности, физической и социальной активности, уровня показателей морфофункциональных характеристик, самостоятельной работы студентов, уровней потребности в достижениях, нервно-эмоциональной напряженности, умственной работоспособности и т. д. Диагностика этих уровней имела не только общие признаки в технологии, показателях, критериях, но и свои специфические особенности. Изучение этих особенностей на динамической функциональной модели студентов-управленцев показало неоднозначность и разнонаправленность требований, предъявляемых профессиональной деятельностью к различным системам и функциям организма занимающихся.

При всех изучавшихся видах управленческой деятельности все регистрируемые показатели изменялись в той или иной мере в ходе учебного процесса. Это естественно, так как (по Анохину П.К.) в динамическую функциональную систему деятельности доминантно вовлечены все подсистемы организма человека [1]. Так оказалось, что в ходе эксперимента ($n = 203$) психофизическое состояние студентов-управленцев, в порядке снижения значимости, определяют факторы: аэробной выносливости; силовой динамической выносливости; скоростно-координационной подготовленности; морфологических характеристик. Средние значения морфологических характеристик студентов сочетаются с понижением показателей функциональных состояний, что дает основание оценить их физическое развитие как стандартное, но с тенденцией к ухудшению. Для контрольной группы характерен низкий потенциал аэробной производительности (выносливости), посредственная силовая, скоростно-силовая и скоростно-координационная подготовленность (ловкость). Этот симптом следует расценивать как доказательство понижения уровня физического состояния студентов контрольной группы (таблица 1).

Высшая нервная деятельность у студентов управленческого труда обуславливается некоторым превалированием нервно-эмоциональной напряженности. В сочетании с умеренной невротизацией личности этот симптом обеспечивает определенный уровень показателя концентрации и переключения внимания у студентов при реализации заданий, связанных с монотонной умственной деятельностью. Вместе с тем гипотетически можно полагать, что некоторые из этих особенностей связаны, в определенной мере, с профессиональной управленческой деятельностью. В связи с этим необходимо было определить экспериментальные и контрольные группы с психофизическими

Таблица 1. Средние значения физиологических и психофизических показателей у студентов экспериментальной и контрольной групп (1-й модуль).

	Показатели	Экспериментальная группа				Контрольная группа				p
		I	II	III	VI	I	II	III	VI	
		контр. Рез. M±m баллы	контр. Рез. M±m баллы	контр. Рез. M±m баллы	контр. Рез. M±m баллы	контр. Рез. M±m баллы	контр. Рез. M±m баллы	контр. Рез. M±m баллы	контр. Рез. M±m баллы	
	Количество	102	102	100 (102)	100	101	101	100 (101)	100	
	Возраст (лет)	17±0,1	-	-	18±0,1	17±0,1	-	-	18±0,1	
	Рост (см)	165±0,79	-	-	165±0,7	164±0,85	-	-	164±0,8	
	Вес (кг, гр)	54,6±0,5	-	-	53,8±0,5	55±0,6	-	-	56,8±0,7	
	Артер. давление (мм. рт. ст.)	110/70 ±0,5	-	-	112/74± 0,3	111/7 ±0,3	-	-	117/76 ±0,3	
	Пульс в покое (уд./мин)	86±0,9	-	-	76±0,7	100±0,9	-	-	96±0,9	
	Σ ср. оценок (балл) (МФ показателей)	4,0	-	-	5,0	4,0	-	-	4,15	
	Выносливость Бег 2000м (мин, сек)	$\frac{12,05}{2}$ ±0,1	-	-	$\frac{11,30}{2}$ ±0,1	$\frac{12,02}{2}$ ±0,1	-	-	$\frac{11,45}{2}$ ±0,1	p < 0,05
	Сила рук (альпинист) Спб, разб. рук за 30 сек (кол. раз)	$\frac{11,1±0,7}{2}$	$\frac{16±0,7}{3}$	$\frac{20±0,8}{4}$	$\frac{20,1±0,7}{4}$	$\frac{11,2±0,4}{2}$	$\frac{13±0,6}{2}$	3	$\frac{14,2±0,8}{3}$	p < 0,05
0	Сила (альпинист) Подъем тул. за 1 мин (кол. раз)	$\frac{31±0,7}{1}$	$\frac{36±0,8}{2}$	$\frac{38±0,8}{3}$	$\frac{33±0,7}{2}$	$\frac{30±0,8}{1}$	$\frac{31±0,8}{1}$	2	$\frac{31±0,8}{1}$	p < 0,05
1	Взрывная сила Прыжок в длину с места (см)	$\frac{166,5±1,7}{1}$	$\frac{170±1,6}{1}$	$\frac{173±1,5}{2}$	$\frac{171,5±1,7}{1}$	$\frac{167±1,7}{1}$	$\frac{167±1,7}{1}$	1	$\frac{169±1,7}{1}$	p < 0,05
2	Скорость Бег 100 м (сек)	$\frac{17,8±0,1}{1}$	-	-	$\frac{17,7±0,1}{1}$	$\frac{17,6±0,1}{1}$	-	-	$\frac{17,5±0,1}{1}$	p < 0,05
3	Быстрота Челночный бег 4 х 9 м (сек)	$\frac{11,0}{3}$ ±0,07	$\frac{10,9}{3}$ ±0,06	$\frac{10,5}{4}$ ±0,06	$\frac{11,0}{3}$ ±0,07	$\frac{10,8}{3}$ ±0,05	$\frac{10,8}{3}$ ±0,05	3	$\frac{10,9}{3}$ ±0,05	p < 0,05
4	Гибкость Гибкость (см)	$\frac{15±0,7}{3}$	$\frac{18±0,8}{4}$	$\frac{18±0,8}{4}$	$\frac{16±0,7}{3}$	$\frac{16±0,8}{3}$	$\frac{16±0,05}{3}$	3	$\frac{16±0,8}{3}$	p < 0,05
5	Прикладные навыки Плавание (м)	-	$\frac{3,53±0,4}{3}$	-	-	-	2	-	-	
6	Ловкость Полоса препятствий (сек)	-	$\frac{14,6}{2}$ ±0,08	$\frac{14,1}{4}$ ±0,08	-	-	-	-	-	p < 0,05
7	Выносливость Бег 1000 м (мин, сек)	-	-	-	$\frac{4,40}{2}$ ±0,11	-	-	-	$\frac{4,41}{1}$ ±0,1	p < 0,05
8	Взрывная сила Тройной прыжок с места (м, см)	-	-	-	$\frac{5,60±0,1}{2}$	-	-	-	$\frac{5,42±0,1}{1}$	p < 0,05
9	Σ ср. результ. контр. упр. в Программе Психофиз. восп. (балл)	1,85	2,57	3,3	2,2	1,85	2	2,4	1,8	

показателями, связанными, в наибольшей степени, с успешностью в управленческой деятельности. Для решения этой задачи мы использовали факторный анализ, при этом преследовали цель интегрирования переменных в факторы, определения их статистической значимости и отбора наиболее информативных показателей для разработки способов диагностики состояния психофизической готовности [2, 3]. В результате факторного анализа оказалось, что во всех экспериментальных группах психофизическими факторами, обеспечивающими успешность управленческой деятельности, выступают должное физическое состояние, физическая работоспособность, физическая и социальная активность. Эти общие, неспецифические механизмы имеют различия в структурах состояния психофизической готовности в экспериментальных и контрольных группах. Кроме этих общих механизмов для каждой экспериментальной группы конкретизированы и специфические психологические механизмы, обеспечивающие успешность управленческой деятельности.

Эти специфические механизмы детерминированы мотивационной доминантой, в качестве которой у студентов выступает престижность, ответственность, обязательность. Сложная доминанта физической и социальной активности студентов в условиях управленческого труда, детерминирует весь комплекс физических упражнений в программе психофизического воспитания, самостоятельную работу студентов, нервно-эмоциональную напряженность и успеваемость [4, 5].

Доминанта *потребности в достижениях (престижности)* у студентов-управленцев обуславливает их способность к выполнению быстрых и точных специализированных движений, устойчивость их организма к профессиональной гипокинезии, статическую и динамическую выносливость, психомоторную готовность.

Доминанта *профессиональной ответственности* у студентов управленческого профиля определяет устойчивость их организма к профессиональной гипокинезии, физическую и социальную активность, а также умственную и физическую работоспособность. В связи с этим, при разработке способов диагностики психофизической готовности к профессиональной деятельности, в формирующем эксперименте эти факторы утилизировали через показатели, абсолютные значения которых различаются у студентов экспериментальной и контрольной групп. При разработке интегрального показателя учитывали набор и значимость факторов, уровни и весовые коэффициенты переменных [6, 7].

Кроме того, нами был разработан порядок и технология определения частных информативных показателей, входящих в интегральный. В среднем, в 93% случаев, результаты диагностической процедуры обследованных групп совпадали. Таким образом, на базе факторной информативности нами был разработан способ, позволяющий с достаточной (93%) степенью надежности определять уровни эффективности психофизического воспитания, психофизической готовности, физической и социальной активности, самостоятельной работы студентов, потребности в достижениях, умственную работоспособность, нервно-эмоциональную напряжённость в совокупности с разработанной шкалой и оценивать эти уровни (рис. 1).

Реализация разработанной программы психофизического воспитания показала, что около 80 % студентов не соответствуют высокому уровню психофизической готовности. Их состояние требует существенной коррекции. Эту коррекцию мы осуществляли посредством поэтапного психофизического воспитания. Этапы психофизического воспитания (в 1-м и 2-м учебных модулях) преследуют цели повышения уровней психофизических состояний, умственной и физической работоспособности, поддержание этих уровней, улучшение их состояний к подготовке в управленческой деятельности. Кроме того, на каждом этапе подготовки предусматривается диагностика уровней

показателей психофизического воспитания. В целом, процесс эффективной методики

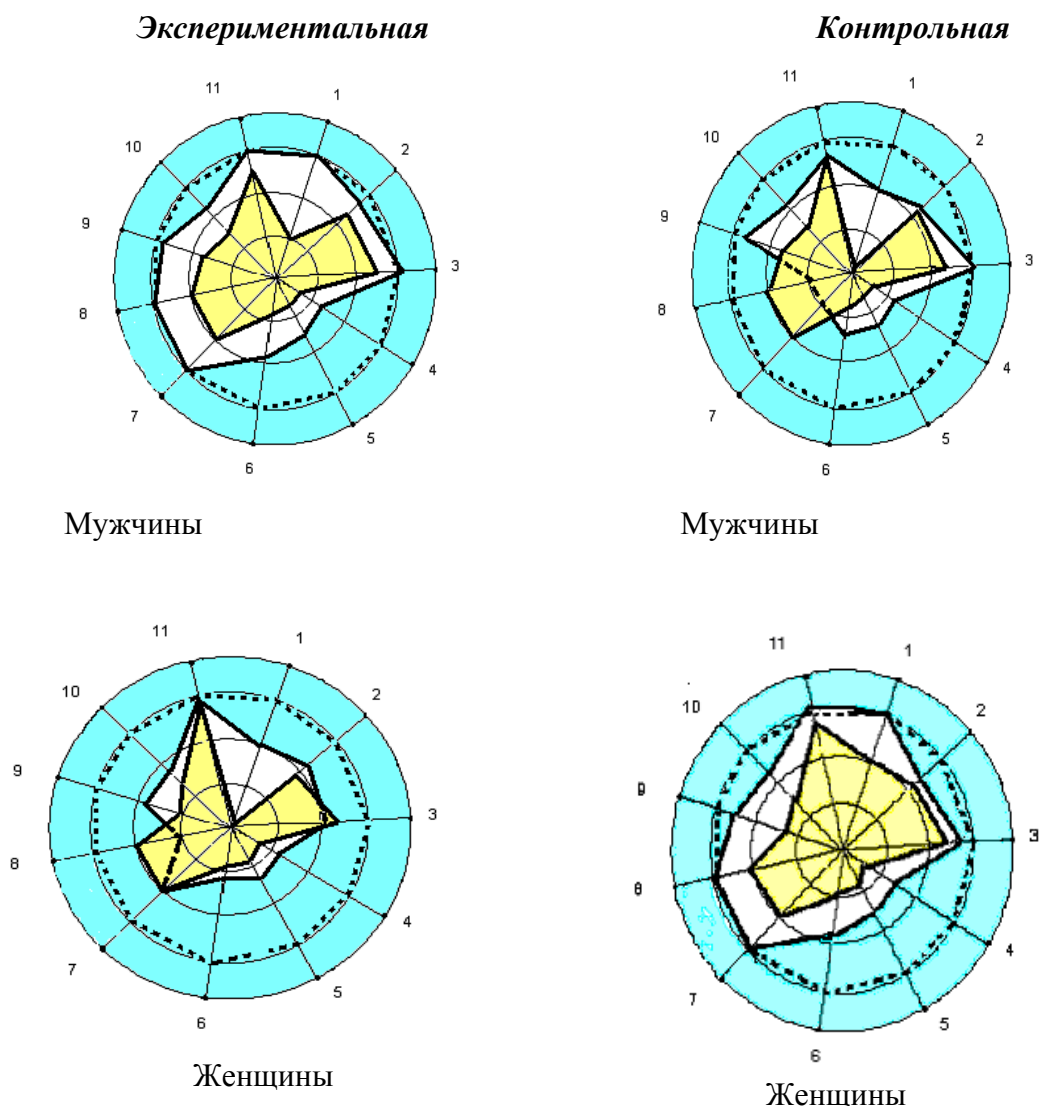


Рисунок 1. Модельные показатели характеристик студентов управленческого профиля в формирующем процессе экспериментальной программы психофизического воспитания.

Характеристики: 1 – потребность в достижениях; 2 – нервно-эмоциональная напряженность; 3 – уровень умственной работоспособности; 4 – самостоятельная работа студентов; 5 – социальная активность; 6 – физическая активность; 7 – уровень физического состояния; 8 – уровень физической работоспособности; 9 – уровень психофизической готовности; 10 – эффективность психофизического воспитания; 11 – успеваемость

профессионально ориентированного психофизического воспитания (учебный блок) представляет собой четырехэтапную систему управления (учебный модуль), где в качестве управляющих элементов выступают различные виды психофизического воспитания, базирующиеся на диагностике уровней изучаемых состояний студентов (рис. 2).



Рисунок. 2. Блок-схема процесса психофизического воспитания будущих управленцев в условиях высшей школы.

При разработке экспериментальной программы мы учитывали спектр и уровни выделенных факторов, структуру их состояний у студентов, а также зависимость компонентов состояний от направленности учебно-тренировочного процесса [8].

Выводы. Реализованный в собственных исследованиях методологический подход с использованием физических упражнений, ориентированный на оперативную коррекцию психофизических состояний студентов, является, на наш взгляд, новым, так как конкретизирует модельные показатели и определяет оптимальные режимы их воздействий для срочного положительного эффекта со стороны профессиональной работоспособности.

Системный подход к решению задачи управления психофизическим состоянием студентов более эффективен как в плане величины достигаемого эффекта, так и в аспекте времени его достижения и сохранения. В практическом аспекте определены различные параметры физических нагрузок в виде конкретных оптимальных режимов, оказывающих наибольший эффект в повышении профессиональной готовности к управленческой деятельности. Установлено оптимальное соотношение этих режимов для управленческой деятельности с преобладанием энергетического, умственного и эмоционального компонентов труда. Разработанная эффективная методика профессионально ориентированного психофизического воспитания студентов может занять определенное место в арсенале мероприятий, направленных на повышение профессионального уровня и сохранения здоровья управленцев.

ЛИТЕРАТУРА

1. АНОХИН, П.К. Очерки по физиологии функциональных систем. М.: Медицина, 1975, 243 с.
2. ВИЛЕНСКИЙ, М.Я. Повышение воспитательно-образовательного потенциала физической культуры в формировании личности современного специалиста. ТипФК. 1987, № 10. С. 11-13.
3. ВИЛЕНСКИЙ, М.Я., САФИН, Р.С. Профессиональная направленность физического воспитания студентов педагогических специальностей: учебное пособие. М.: Высш. шк., 1989, 159 с.
4. ЗАЯРИН, Г.А., КРИВЕЦ, И.Г. Профессионально ориентированная психофизическая подготовка в вузе: Учебно-методическое пособие. Донецк: ДонГАУ, 2000, 215 с. ISBN 5-7763-2228-6
5. КРИВЕЦ, И.Г., КУПРИЕНКО, М.Л. Диагностика индивидуальных психофизических способностей студентов // Материалы IX Международной научно-практической конференции «Актуальные научные достижения - 2013», Прага, 27.06-05.07. 2013, Т. 10. С. 74-80.
6. КРИВЕЦ, И.Г., КУПРИЕНКО, М.Л. Система управления психофизическим воспитанием студентов в вузе 2013 [Электронный ресурс]. URL: http://www.rusnauka.com/1_NIO_2012/Pedagogica/2_98385.doc.htm.
7. КРИВЕЦ, И.Г. Программа психофизического воспитания для государственных учреждений высшего профессионального образования ДНР. [Электронный ресурс]. - URL: <http://donnu.ru/public/files/Tom-6-Dop.pdf#3>. ISBN 978-5-9275-1956-9 ISBN 978-5-9275-1961-3 (Т. 6), с. 348-351.
8. КРИВЕЦ, И.Г. Физическая культура в учреждениях высшего профессионального образования ДНР. [Электронный ресурс]. URL: http://donnu.ru/public/files/ДЧ2018_Том_6_-_Педагогические_науки.pdf#3, с. 335-339.

CZU: 796.011.3:378

ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ПРИКЛАДНАЯ ФИЗИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА КАК СОСТАВНАЯ ЧАСТЬ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

*Екатерина Владимировна АГИШЕВА,
старший преподаватель кафедры физического воспитания
ГОУ ВПО «Донецкая академия управления
и государственной службы
при Главе Донецкой Народной Республики»
ГОУ ВПО «ДонАУиГС»*

***Abstract.** Each profession has specific requirements for a person and often very high requirements for their physical and mental qualities, applied skills. In this regard, there is a need to profile the process of physical education in preparing students for work, combining General physical training with professional and applied physical training (PPFP).*

***Keywords:** physical qualities, mental qualities, applied skills, physical education, students, General physical training, professionally applied physical training.*

***Профессионально-прикладная физическая подготовка (ППФП)** представляет собой специальный вид физического воспитания, непосредственно и органически связанный с профессиональной подготовкой кадров, профессиональной деятельностью. Основное назначение ППФП - направленное развитие и поддержание на оптимальном уровне тех психических и физических качеств человека, к которым предъявляет определенные требования конкретная профессиональная деятельность, а также повышение функциональной устойчивости организма к условиям этой деятельности [4]. Профессионально-прикладная физическая подготовка направлена на формирование прикладных двигательных умений и навыков, преимущественно необходимых в специфических условиях трудовой деятельности. Специально направленное и избирательное использование средств физической культуры и спорта для подготовки человека к определенной профессиональной деятельности. Наибольшее (направленное) развитие какого-либо физического или психологического качества происходит при условии одновременного эффективного развития других качеств, так же как быстрое овладение новыми двигательными навыками во многом зависит от того, имеется ли у обучаемых достаточный запас навыков, ранее выработанных с помощью разнообразных физических упражнений. Следовательно, профессионально-прикладная физическая подготовка студентов должна основываться на разносторонней физической подготовке занимающихся [1]. Профессионально-прикладная физическая подготовка должна опираться на хорошую общефизическую подготовленность студентов. Соотношение общей и профессионально-прикладной подготовки может изменяться в зависимости от профессии. Для представителей гуманитарных профессий хорошей общей физической*

подготовленности вполне достаточно для психофизической готовности к будущей профессии. В других случаях (юридические, технические специальности и др.) общая физическая подготовка не может обеспечить необходимого уровня готовности к профессиональному труду. Здесь обязательно требуется специальная и объемная профессионально-прикладная физическая подготовка по всем параметрам, которая нередко нуждается в самостоятельном дополнительном курсе ППФП сверх отведенных часов на дисциплину «Физическая культура».

Целью физического воспитания стало формирование физической культуры личности и способности направленного использования разнообразных средств физической культуры, спорта и туризма для сохранения и укрепления здоровья, психофизической подготовки и самоподготовки к будущей профессиональной деятельности. В процессе умственного труда наиболее типичным является рабочее положение, сидя за столом. В таком, многократно согнутом в различных суставах ног, рук, туловища и шеи, положении, с несколько наклоненными вперед головой и туловищем - кровь распределяется по органам и тканям очень неравномерно – могут проявляться неблагоприятные застойные явления в мозге, брюшной полости, полости таза, в ногах. Студенты, просидевшие 6-8 часов за партой, отдают преимущества компьютерным играм, просмотру фильмов и т.д., и мало кто ведет активный образ жизни. Система рыночных отношений требует конкурентно-способных специалистов, имеющих не только специальные знания и умения, но и высокий уровень работоспособности. Профессионально подготовленный, но не здоровый специалист не может быть востребованный к конкурентной деятельности. В службах отделов кадров появляются специалисты-психологи по профпригодности и профотбору, способные по внешним признакам, телосложению, определить уровень соответствия и работоспособность, готовность к активной трудовой деятельности [1].

В образовательных учреждениях высшего профессионального образования на занятиях по физическому воспитанию основное внимание уделяется исключительно повышению уровня общей физической и спортивной подготовки обучающихся. Воспитание потребности в физическом самосовершенствовании, формирование навыков правильного образа жизни при помощи физической культуры и спорта. Учебные занятия по физическому воспитанию должны решать вопросы физкультурного образования и воспитания, учитывать специфику обучения и будущую профессиональную деятельность, изучать разносторонние психологические аспекты, связанные с умением преодолевать стрессовые ситуации [2].

Основное средство физической культуры - физические упражнения. Существует классификация упражнений, в которой вся многообразная мышечная деятельность объединена в отдельные группы упражнений по физиологическим признакам. Значительная группа физических упражнений выполняется в строго постоянных (стандартных) условиях. В рамках определенной стандартности движений и условий их выполнения совершенствуется выполнение конкретных движений с проявлением силы, быстроты, выносливости, высокой концентрации. Внедрение профессионально-прикладной физической подготовки в практику физического воспитания студентов, создает предпосылки для сокращения сроков профессиональной адаптации, повышения профессионального мастерства, достижения высокой работоспособности и

производительности труда. В ходе учебного процесса уровень подготовленности студентов по разделу профессионально-прикладная физическая подготовка контролируется специальными нормативами, что должно быть особо оговорено в учебной программе. Обычно эти нормативы отличаются у студентов различных факультетов и имеют отличия в зависимости от семестра и курса обучения. Уровень подготовленности по ППФП оценивается отдельно и входит в комплексную оценку по учебной дисциплине «Физическая культура» наряду с оценками за теоретические знания, общую физическую подготовленность, методические и двигательные умения и навыки. Современный уровень физического воспитания студенческой молодежи, основанный на существующих традициях и положениях вузовского образования, следует рассматривать в спектре постоянно усиливающихся требований, предъявляемых к специалисту-выпускнику образовательных организаций и учреждений.

Подбор средств ППФП осуществляется с учетом особенностей учебного процесса на каждом факультете и специфики будущей профессиональной деятельности студентов. Исследование проводилось на базе ГОУ ВПО «Донецкой академии управления и государственной службы при Главе Донецкой Народной Республики» и приняли участие 52 студента (девушки) 1-3-го курса академии. Было проведено тестирование физической подготовленности студентов и сформированности мотивации к физическому воспитанию и ППФП. Исследуя состояние физической подготовленности студенток, можно привести следующие данные в таблице №1.

Таблица 1. Средние показания результатов тестирования среди девушек 1-3 курсов.

Тесты	1 курс	2 курс	
	Средние показания результатов		
Бег 60 м	9.9-10.5	10.0-13.0	10.5-13.2
Бег 1000 м	4.40,0-6.80,0	4.50,0-6.70,0	4.50,0-7.00,0
Наклоны вперед из положения, стоя (за 10 сек.)	8-10	9-12	9-13
Приседания (за 10 сек.)	12-13	10-12	10-13
Сгибание и разгибание рук, в упоре лежа (за 10 сек.)	4-10	4-9	5-10
Наклон туловища вперед из положения, сидя, дотягиваясь руками как можно дальше (см)	7-20	10-23	15-25
Поднимание и опускание туловища из положения, лежа руки за головой ноги согнуты в коленях (за 1 мин).	30-43	29-35	32-40
Прыжки через скакалку (за 1 мин)	100-130	100-120	100-110
Баскетбольные броски (кол-во раз)	6-8 из 10	6-7 из 10	5-6 из 10

Нормативы по ППФП, которые они используют в практической деятельности, приближены и совместимы с нормативами комплекса ГТО студенческого возраста (18–24 года). Исходя из этого, средний уровень физической подготовленности наблюдается у 62 % студентов, 24,3 % – уровень ниже среднего, 13,7 % — уровень выше среднего и 2% низкий уровень (рис. 1).

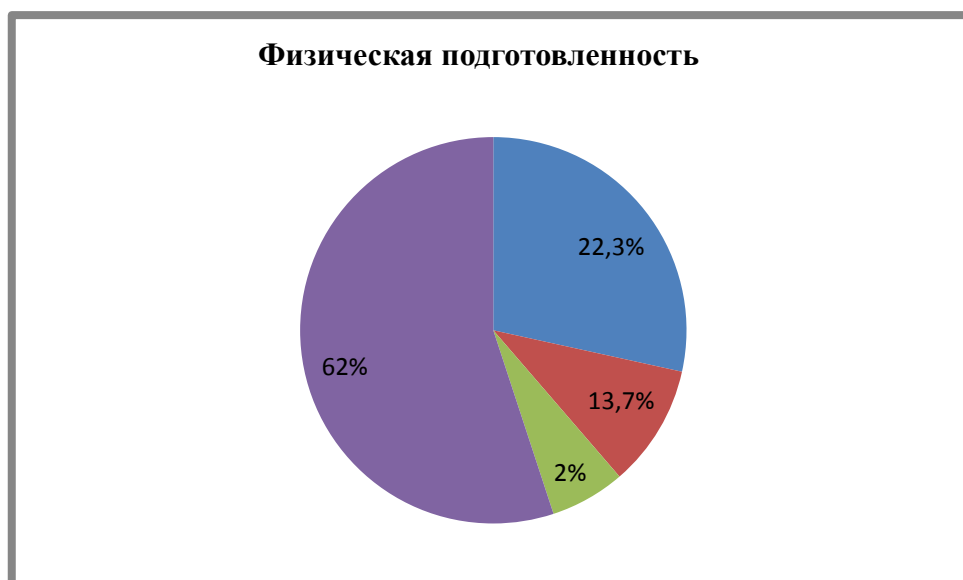


Рисунок 1. Уровень физической подготовленности, %.

Динамика ППФП в целом положительная и составляет 12 % для первого и второго курса, 0 % между вторым и третьим курсами. Однако здесь также отмечают, что самое проблемное физическое качество — это общая выносливость. Большинство исследователей указывают, что высокой эффективности при воспитании профессионально-прикладных физических качеств можно достичь с помощью весьма разнообразных средств физической культуры и спорта. При этом применяемые в процессе ППФП специальные прикладные упражнения — это те же обычные физические упражнения, но подобранные и организованные в полном соответствии с ее задачами.

В настоящее время еще не существует специальной классификации физических упражнений, ориентированной на задачи ППФП специалистов различных профессиональных групп, поэтому в каждом отдельном случае этот вопрос должен решаться самостоятельно. Приоритетную направленность профессионально-прикладной физической подготовки обучающихся образовательных организаций и учреждений определяет формирование физической культуры личности, что создает благоприятные условия, как для физического развития, так и для совершенствования профессионально важных качеств. Перспективным направлением совершенствования методики профессионально-прикладной физической подготовки студентов образовательных организаций и учреждений является личностно ориентированное образование, которое предполагает построение такого педагогического процесса, где студентам создаются

определенные условия деятельности, в которых личность через собственный опыт познает ценности и значимость физической культуры для освоения будущей профессии.

На основании выше изложенного можно дать следующие практические рекомендации:

- не выделять профессионально-прикладную подготовку из целостного процесса физического воспитания. То есть, задачи профессионально-прикладной физической подготовки и задачи физического воспитания должны решаться параллельно на каждом занятии физической культурой;

- при планировании и построении учебных программ по физической культуре содержание, средства и методы ориентировать на игровую форму обучения, что способствует увеличению интереса к занятиям, создает возможность преподавателю активно влиять на процесс формирования физической культуры личности.

Поиск новых направлений улучшения качества процесса профессионально-прикладной физической подготовки на основе различных средств и сейчас остается значимым для теории и методики физического воспитания студенческой молодежи.

Таким образом, ППФП позволяет дать будущим студентам, знания, которые бы обеспечили сознательное и правильное использование средств физической культуры и спорта для подготовки к профессиональным видам труда. Учебный материал должен быть рассчитан не только на подготовку студента в личном плане, но и на его подготовку как будущего руководителя производственного или творческого коллектива. Для этого можно использовать лекционные и методико-практические, а также учебно-тренировочные занятия. Вопросы ППФП, связанные с техникой безопасности, целесообразнее объяснять именно во время практических занятий.

ЛИТЕРАТУРА

1. ДУДИНОВА, М.В. Профессионально-прикладная физическая подготовка студентов [On-Line]. Доступна в сети Интернет: < URL: http://www/fmx.ru/fizkultura_i_sport/referat_professionalno-prikladnaya.html (Дата обращения 13.09.2020)
2. ИЛЬИНИЧ, В.И. Профессионально-прикладная физическая подготовка студентов вузов. М: Высшая школа, 2005. 206с.
3. ПОПОВИЧ, А. П.; МЕХОВИЧ, Г. И.; ПРОХОРОВА, О. В. Физическое воспитание как средство профессиональной подготовки и карьерного роста современного студента : учеб. пособие [науч. ред. Е. С. Набойченко] ; М-во образования и науки Рос. Федерации, Урал. федер. ун-т. Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2018. 92 с.
4. ШКУРПИТ, М.Н., СТАРЛЫЧАНОВА, М.А., ДЬЯКОНОВА, Н.А. Формирование культуры здоровья студентов в процессе физического воспитания // Государственное и муниципальное управление (Учетные записки СКАГС). – Ростов н/Д: ЮРИУ РАНХ и ГС, 2014, № 1, с. 136-141.

CZU: 796.323.2+796.015

АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ФИЗИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ БАСКЕТБОЛИСТОВ

*Оксана Владимировна ПАНАСЮК,
Преподаватель кафедры физического воспитания,
ГОУ ВПО «Донецкая академия управления и государственной
службы при Главе Донецкой Народной Республики»*

Abstract: *The article deals with the analysis of the results of individual physical abilities of basketball players of a national team of GOU VPO "Donahues".*

The main means and methods of development of physical qualities of basketball players are given, individual characteristics of players are given.

Key words: *basketball, training process, physical abilities, game technique.*

Баскетбол – это спортивная игра, цель которой забросить мяч в подвешенную корзину. Противоборство, целями которого являются взятие корзины соперника и защиты своей, вызывает проявление всех жизненно важных для человека физических качеств: скоростных, скоростно-силовых и координационных способностей, гибкости и выносливости. В работу вовлекаются практически все функциональные системы его организма, включаются основные механизмы энергообеспечения. Достижение спортивного результата требует от играющих целеустремленности, настойчивости, решительности, смелости, уверенности в себе, чувства коллективизма [5].

Баскетбол – одна из самых популярных игр в нашей республике. Он состоит из естественных движений (ходьба, бег, прыжки) и специфических двигательных действий без мяча (остановки, повороты, передвижения приставными шагами, финты и т.д.), а также с мячом (ловля, передача, ведение, броски). Такое разнообразие движений способствует укреплению нервной системы, двигательного аппарата, улучшению обмена веществ и деятельности всех систем занимающегося. Баскетбол является средством активного отдыха. Место баскетбола в системе физического воспитания обуславливается прежде всего доступностью игры (невысокая стоимость инвентаря и оборудования, возможность самостоятельного строительства площадки, сравнительная простота ее содержания и т.д.) [6].

Современный баскетбол характеризуется высокой двигательной активностью, большой напряженностью игровых действий и требует от баскетболиста предельной мобилизации своих функциональных возможностей и скоростно-силовых качеств. В игре наблюдается возрастание скорости не только передвижений, но и всех действий, особенно точности передачи и попадания мяча в кольцо. Физическая подготовленность игрока во многом зависит от способности организма проявлять большую работоспособность, отдалая момент наступления утомления. Поэтому анализ индивидуальных способностей

баскетболистов является актуальным вопросом при планировании учебно-тренировочного процесса [1, 2].

Цель статьи: совершенствование учебно-тренировочного процесса сборной команды по баскетболу.

Задачи:

1. Отбор средств и методов оценки индивидуальных физических способностей баскетболистов.

2. Анализ результатов индивидуальных физических способностей баскетболистов.

В учебно-тренировочном процессе сборной команды по баскетболу ГОУ ВПО «ДонАУиГС» физическая подготовка направлена на создание функциональных возможностей организма для достижения высоких спортивных результатов. Её основной задачей является разностороннее развитие и укрепление здоровья, повышение функциональных возможностей и двигательных способностей баскетболистов. Решение этих задач осуществляется в процессе общей и специальной физической подготовки акцентируя внимание на:

– функциональную подготовку, то есть повышении уровня развития физических возможностей организма;

– воспитании физических качеств, таких как сила, быстрота, выносливость, ловкость, а также развитие взаимосвязанных с ними физических способностей, которые обеспечивают эффективность игры – прыгучесть, игровая ловкость, скоростные способности и др. [2, 3].

Одними из основных способностей баскетболистов являются такие физические качества как прыгучесть и выносливость. Несмотря на то, что прыгучесть является в какой-то степени врожденной способностью человека, однако это качество можно значительно повысить уровень с помощью специальных физических упражнений.

В баскетболе, как правило, проявление скоростно-силовых способностей осуществляется в прыжках. По характеру мышечной деятельности прыжок относится к группе упражнений с ациклической структурой движений, в которой главным является отталкивание. Последнее развивается мышечным усилием максимальной мощности, имеющим реактивно-взрывной характер. В связи с этим, такое проявление скоростно-силовых способностей баскетболистов называют прыгучестью.

Анализ индивидуальных возможностей баскетболистов сборной команды ГОУ ВПО «ДонАУиГС» и в частности прыгучести показал следующие результаты:

- быстрота и своевременность выполнения прыжка в пределах нормы – выполнили тестирование 70%;

- прыжок с места или короткого разбега – 52%;

- прыжок в вертикальном направлении – 65%;

- прыжок с высоко поднятыми руками – 65%;

- неоднократное повторение прыжков в условиях борьбы за овладение мячом (серийная прыгучесть) – 48%;

- оценка точности приземления и готовности к немедленным последующим технико-тактическим действиям – 58%.

Одной из основных способностей баскетболистов является выносливость. Особенно необходима скоростная выносливость, которая позволяет поддерживать высокую скорость на протяжении всей игры. Для оценки скоростной выносливости использовались комплексные упражнения (рис. 1).

Не менее важными в учебно-тренировочном процессе являются комплексные упражнения скоростно-силового характера, направленные на развитие быстроты движения с целью развития скорости одновременно с развитием силы. В баскетболе это означает способность бегать, прыгать, выполнять броски и обороняться на протяжении всей игры на большой скорости, без ущерба технике игры, сохраняя стабильность дыхания. Выполняемый баскетболистами комплекс строился с учетом вышеперечисленных факторов и включал бег, прыжки, отжимание от пола, бег с ведением мяча на большой скорости, подбор мяча из-под кольца и выполнение бросков. Анализ результатов участников сборной команды по баскетболу показал, что в пределах нормы выполнили комплексное задание 72%.

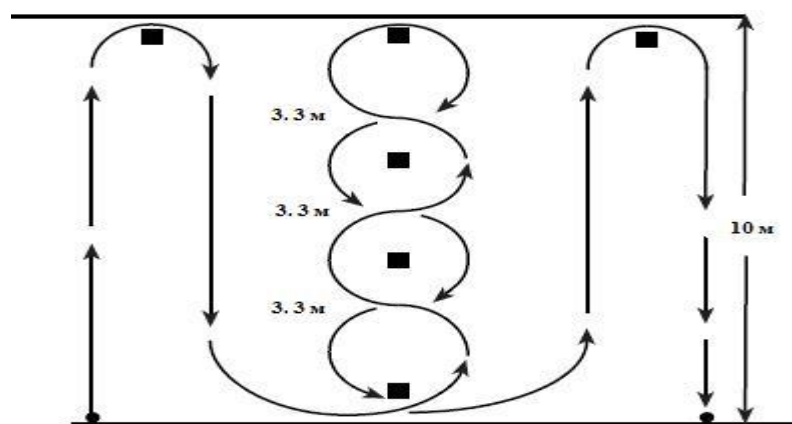


Рисунок 1. Комплексные упражнения для оценки скоростной выносливости.

Основываясь на полученные данные в комплексном тестировании, нами разработаны контрольные нормативы физической подготовленности баскетболистов сборной команды ГОУ ВПО «ДонАУиГС» (табл. 1).

Таблица 1. Контрольные нормативы для баскетболистов.

№	Содержание	Выполнение
1.	Прыжок вверх с места со взмахом рук (см)	не менее 35 см
2.	Скоростное ведение мяча 20 м (с)	не более 10 с
3.	Челночный бег 40 м (с)	не менее 4 игровых площадок
4.	Передвижения в защитной стойке 40 с	не менее 4 игровых площадок
5.	Передача мяча в парах 30 с	не менее 30 раз
6.	Дистанционные броски (средние)	из 10 не менее 5 попаданий
7.	Дистанционные броски (ближние)	из 10 не менее 5 попаданий
8.	Штрафные броски	из 10 не менее 6 попаданий

Немаловажное значение для баскетболиста имеет ловкость. Под ловкостью принято понимать способность овладевать сложнокоординированными движениями, а также быстро и точно решать сложные двигательные задачи и перестраивать двигательную деятельность в соответствии с изменяющейся обстановкой.

Ловкость – это комплексное качество, в котором органически сочетаются проявление высокого уровня силы и быстроты с координированностью движений и их точностью. Различают три степени ловкости. Первая степень – это пространственная точность и координированность движений вообще, вторая – пространственная точность и координированность движений, выполняемых в сжатые сроки, третья - пространственная точность и координированность движений, осуществляемых в сжатые сроки в изменяющихся условиях.

Для баскетбола характерны проявления всех степеней, но особо важна третья – она помогает игроку осваивать технику движений, быстро и точно использовать двигательные навыки и умения во внезапно меняющейся игровой обстановке, рационально перестраивать свои действия. Важнейшая роль принадлежит ловкости при изучении и совершенствовании спортивной техники. Способность быстро и точно овладевать новыми движениями зависит от накопленного баскетболистом запаса двигательных навыков и функциональных возможностей [4].

Учитывая специфику проявления ловкости в баскетболе, целесообразно подбирать такие упражнения, которые по своему содержанию и характеру приближались бы к специфике игры. Так, для развития ловкости в передвижениях широко используют специализированные упражнения и игры с характерными для баскетбола сочетаниями: быстрота реакции - стартовое ускорение – дистанционная скорость – одновременное выполнение приемов с мячом и решение тактических задач.

Для развития ловкости в быстро меняющихся игровых ситуациях рекомендуются упражнения типа преодоления полосы препятствий, выполняемые в быстром темпе один за другим, например:

- акробатический прыжок - кувырок через препятствие, после короткого разбега прыжок «в окно», далее, отталкиваясь от пружинного мостика, вспрыгнуть на канат, влезть по нему до определенной отметки и соскочить на точность приземления; заканчивается упражнение рывком к финишной черте;
- старт, лежа на спине с набивным мячом в руках – пробежать 4-5 м, перепрыгнуть через барьер, затем перелезть через гимнастическое бревно, выполнить рывок на 6-8 м и с ходу вспрыгнуть на гимнастическую стенку, влезть по ней, коснуться рукой стены над верхним брусом; упражнение заканчивается спрыгиванием и заключительным рывком к финишной черте.

Подобные упражнения проводят в виде состязаний двух команд, фиксируя время, затраченное командами на преодоление препятствий.

Учитывая относительную сложность нормативов необходимо особое внимание в учебно-тренировочном процессе уделять индивидуальному планированию нагрузки, то есть учитывать выполнение баскетболистом в игре разных функций: защитник, полузащитник, нападающий, центровой. У защитников при перемещении большое

значение имеет сила мышц стоп, у нападающих – сила мышц разгибателей ног, взрывная динамическая сила преобладает у центровых, что является основанием для дифференцированного подхода при совершенствовании спортивных качеств баскетболистов разных игровых амплуа [2, 3].

Техника спортсмена – это наиболее эффективное, апробированное практикой средство, которое дает возможность игроку в рамках правил успешно действовать в сложных ситуациях борьбы. Для того чтобы добиться наилучших результатов в мгновенно складывающихся игровых положениях, баскетболист должен владеть всем богатством разнообразных технических приемов и способов, уметь выбрать наиболее подходящий прием или сочетание приемов, быстро и точно выполнить их.

На разных этапах развития баскетбола количество приемов, способы их выполнения, критерии оценки изменяются и совершенствуются. Нами определялись эти изменения, прежде всего разницей в динамике развития нападения и защиты. На перестройку технического арсенала оказывают влияние изменения правил игры, обогащение ее тактики, повышение уровня физической подготовленности игроков. Например, развитие прыгучести игроков в сочетании с высоким ростом способствует развитию такого приема как бросок в корзину сверху-вниз, а также обогащению и совершенствованию способов добывания мяча при борьбе за отскок у щита соперника.

Выводы

1. Отбор средств и методов оценки индивидуальных физических способностей баскетболистов.

До настоящего времени средства и методы физической подготовки баскетболистов не дифференцированы в зависимости от задач и объекта подготовки. Недостаточно конкретных методических рекомендаций по дифференцированному применению средств и методов физической подготовки по отношению к баскетболистам с различными индивидуальными особенностями. Без учета таких особенностей нельзя достигнуть необходимого эффекта в применении отдельных тренировочных средств.

Нами выполнено комплексное экспериментальное исследование, включающее педагогические и психологические методы оценки адаптации баскетболистов к нагрузкам физической подготовки. К первым относятся: анализ содержания соревновательной деятельности, тесты для оценки уровня физической подготовленности спортсменов; ко вторым – оценки процесса адаптации баскетболистов к нагрузкам.

2. Предварительный анализ исходных данных показал, что физическое развитие и уровень специальных качеств баскетболистов сборной команды находится на среднем уровне. Проведенный анализ индивидуальных физических способностей баскетболистов позволил выстроить правильную структуру поэтапной подготовки спортсменов. Учебно-тренировочный процесс должен быть разносторонним и направлен на достижение поставленной цели.

Интегральная физическая подготовка спортсмена является сугубо специализированной, т.е., с одной стороны, она направлена на развитие специальных физических качеств (например, не просто силы, а «быстрой силы»), а с другой – ставит спортсмена в условия, моделирующие игровую деятельность и требующие максимального проявления таких качеств. Интегральная физическая подготовка баскетболистов должна

основываться на дифференцированном применении средств и методов, которое предусматривает учет их индивидуальных особенностей психофизиологических свойств. Такие особенности должны учитываться в сочетании со спецификой выполнения спорт сменами игровых амплуа.

ЛИТЕРАТУРА

1. ГРАСИС, А.М. Специальные упражнения баскетболистов. М.: Физкультура и спорт, 2017. 85 с.
2. НЕСТЕРОВСКИЙ, Д.И. Баскетбол: Теория и методика обучения: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. 2-е изд., испр. М.: Изд. центр «Академия», 2006. 336 с.
3. НЕСТЕРОВСКИЙ, Д.С. Баскетбол. Теория и методика обучения. М.: Академия, 2014. 336 с.
4. ОЛЬХОВ, С.С. Специальная физическая подготовка баскетболистов высокой квалификации М.: Физическая культура: воспитание, образование, тренировка: Детский тренер: Журнал в журнале. 2006. № 2. С. 32-34.
5. ПОРТНОВА, Ю.М. Баскетбол. Учебник для Вузов физической культуры. М. 1997. 480 с.
6. ПОРТНЫХ, Ю.И. Спортивные и подвижные игры. Учебник для физ. техникумов. Изд. 2-е, перераб. М., «Физкультура и спорт», 1977. 206 с.
7. СКВОРЦОВА, М.Ю. Совершенствование скоростно-силовых качеств баскетболистов. М.: 2004. 171-173 с.

CZU: 371.132:378

ASIGURAREA DEZVOLTĂRII EFICIENȚEI PERSONALE A CADRELOR DIDACTICE ÎN DEVENIRE ÎN CADRUL ÎNVĂȚĂMÂNTULUI SUPERIOR

Natalia CARABET, dr., conferențiar universitar,
UPSC „Ion Creangă”, din Chișinău, RM

Summary. *The article addresses the issue of the importance of developing the personality of teachers, the personal efficiency of teachers, as a guarantor of the quality of professional performance in the educational institution and beyond. It describes the functions but also the competencies of the effective teachers, the stages of their realization.*

Keywords: *Efficiency, quality, function, competence, communication, development.*

Conceptul **eficiență personală** a fost elaborat de cercetătorul Albert Bandura [2] în contextul teoriei social- cognitive a personalității. La etapa contemporană, dacă ne referim la teoria social- cognitivă a personalității, individul este considerat un element activ, care aplică procesele cognitive pentru a reprezenta și analiza prezentul, a prevedea viitorul, alege direcțiile de activitate și implicare, selecta contactele (relațiile) umane [10].

Dar, să concretizăm semnificația termenilor cheie conexe conceptului eficiență personală- Cercetătorul Verboncu I. interpretează **eficiența** ca *existența unor efecte, în raport cauzal cu eforturile depuse pentru obținerea lor* [6].

Savantul Certan S. menționează că **eficiența** *presupune a face lucrurile bine (cum trebuie) și se referă la relația dintre inputuri și outputuri. Eficiența reprezintă astfel o măsură a cât bine sau cât de productiv au fost folosite resursele organizației pentru atingerea obiectivelor.* [1].

Cercetătorul Cricevschii R. [15] identifică eficiența personală ca: *convingerile personale de a mobiliza potențialul intelectual, comportamental și, mai ales, motivațional, prin care se va realiza controlul acțiunilor și efortului de a controla evenimentele, ce influențează viața.*

Cercetătoarea Gordeeva T. [13] consideră că eficiența personală nu este altceva decât credința individului în capacitatea personală de a soluționa diverse probleme și de a face față activităților (cotidiene și profesionale).

Nicolescu I. menționează că **eficiența** este *maximizarea efectelor social-economice cuantificabile și necuantificabile ale organizației în vederea asigurării unei competitivități ridicate.* [3].

Vasilescu I. scria că **eficiența se calculează** ca raport între mărimea efectelor și a eforturilor sau între mărimea eforturilor și a efectelor [5].

Chris Argyris [2] în lucrarea «Intergrating the individual and the organization» definește **eficiența** ca *realizarea obiectivelor stabilite cu realizarea obiectivelor stabilite, cu utilizarea acceptabilă a resurselor.*

Albert Bandura aprecia foarte mult capacitatea umană de a se autoanaliza, de a conștientiza independent capacitățile personale, eficiența personală. Considerăm foarte valoroasă ideea

cercetătorului precum că și cele mai modeste capacități, fiind cunoscute și dirijate eficient, aduc rezultate remarcabile. Totodată, capacitățile deosebite nu sunt o garanție a rezultatelor înalte, mai ales dacă persoana nu crede în forțele proprii. [8].

Noi considerăm că facultatea este locul în care, desigur, se formează viitorul specialist, dar activitățile de dezvoltare personală, care direct contribuie la eficiența personală și profesională, nu se vor opri. Învățământul superior din Republica Moldova a fost restructurat, modernizat, fapt constatat în Strategia sectorială de dezvoltare Educația 2020 [4] (implementarea prevederilor Procesului Bologna: restructurarea învățământului superior pe două cicluri – licență (ciclul I) și masterat (ciclul II), introducerea în toate instituțiile de învățământ superior a sistemului de credite transferabile, elaborarea și implementarea unui nou Nomenclator al domeniilor și specializărilor de pregătire profesională). Aceste acțiuni, pe lângă formarea- dezvoltarea competențelor profesionale, valorifică potențialul universităților de a contribui la maxim la formarea unui specialist modern, competent, activ, cu inițiativă și spirit inovativ, cu o poziție fermă socială, un membru deplin al comunității pedagogice, care înțelege rolul său în procesul de educație a tinetii generații dar și rolul procesului continuu de formare- dezvoltare, dar și consolidare a competențelor profesionale. În articol noi actualizăm importanța activităților de dezvoltare a eficienței personale a cadrelor didactice, care devin garantul calității și performanței personale și profesionale. Acestea, credem, că necesită voință, dorință, deseori atitudine autocritică, cu siguranță încredere în forțele proprii, dar și o claritate a scopurilor, o viziune clară cu privire la acțiuni concrete vis-à-vis de dezvoltarea eficienței personale. Considerăm că universitățile dispun de resurse, în special umane, care, fiind gestionate și orientate corect, spre viitorul specialist, concret spre dezvoltarea eficienței personale a acestuia (prin identificarea nevoilor lui personale de dezvoltare, prin ajutarea în înțelegerea esenței conceptului de eficiență personală, în identificarea nivelului de dezvoltare a eficienței personale, prin cunoașterea instrumentelor de evaluare a nivelului de eficiență personală dar și a strategiilor concrete de dezvoltare a eficienței). Cu siguranță (unele) cadre didactice universitare, fiind axate pe dezvoltarea personală permanentă, profesioniste și carismatice, devin modele demne pentru studenți nu doar în vederea profesiei, comunicării și relaționării umane, a conduitei civilizate, a „bagajului”, de cunoștințe acumulate pe parcursul anilor și strategiilor de transmitere a acestora viitorilor pedagogi, dar și în sensul eficienței personale.

Categoriile de bază ale teoriei social –cognitive se consideră [11]: *așteptările, convingerile, competențele și scopul (scopurile)* umane. Dar, cercetătoarea Elena Selezneova, în articolul: Autoeficiența ca o soluție acmeologică a profesionalismului cadrelor de conducere, [16] evidențiază încă o calitate (caracteristică) a eficienței personale- *specificul situațional*. În anumite situații, concrete, ale vieții, eficiența personală poate fi determinată (prin prisma influenței asupra comportamentului uman) prin *putere și nivelul de generalizare*. Nivelul EP descrie reprezentările despre capacitățile personale de a soluționa diverse probleme. Nivelul de generalizare demonstrează capacitatea de a transfera experiența și competențele formate și aplicate într-un domeniu sau activitate pe/ în alte domenii sau activități. Puterea EP se caracterizează prin nivelul de încredere în forțele personale. Puterea EP ne conduce la funcțiile de bază ale eficienței umane ca meta-calitățile personalității [11]:

- Funcția de autoevaluare și autoapreciere, care asigură diagnoza potențialului personal în vederea capacităților de a soluționa productiv sarcinile;

- Funcția de autocontrol, care se axează pe susținerea motivației în soluționarea sarcinilor;
- Funcția de autosusținere, care se axează pe autoapărarea/ autoprotecția emoțională în contextul soluționării problemelor dar și după.

Pe lângă puterea și generalitatea EP, cercetătorul M. Gaidar [11] a descris elementele componente ale eficienței personale ale cadrelor didactice, acestea fiind:

- Componenta cognitivă și reflexivă- reprezentările despre sine, despre calitățile profesionale ale persoanei, care sunt parte din Concepția – EU;
- Componenta emoțională și apreciativă (evaluativă) –compararea calităților profesionale ale persoanei cu calitățile sau concepțiile personale despre „un angajat ideal”;
- Componenta comportamentală- reglatorie- nivelul aspirațiilor și ambițiilor profesionale reflectat în dorința de a te realiza în profesie.

Psihologul Mark Gaidar [11] a identificat și descris unele condiții de succes în dezvoltarea eficienței personale a cadrelor didactice, cu accent pe dezvoltarea eficienței în instituția de educație, menționând rolul instituției în dezvoltarea EP: actualizarea dezvoltării capacităților reflexive (de reflecție) a cadrelor didactice, aprofundarea reprezentărilor despre competențele profesionale și dezvoltarea acestora, influențele psihologice și pedagogice complexe asupra concepției-EU, accentuarea autoaprecierii profesionale obiective, sporirea/ dezvoltarea încrederii în forțele proprii.

Aceste condiții sunt orientate spre paradigma personală și profesională, Эти условия ориентированы на личностную парадигму профессионального образования în centrul căreia se află procesul de dezvoltare a EP a cadrului didactic. În schema de mai jos vom demonstra că procesul de dezvoltare a EP a cadrelor didactice este important pentru cadrele didactice dar și vital (pentru succesul și imaginea pozitivă) a instituției de educație:

EFICIENȚA PERSONALĂ A CADRELOR DIDACTICE	
Structură	Funcții
Componenta cognitivă și reflexivă	De diagnoză și cunoaștere
Componenta emoțională și apreciativă (evaluativă)	De protecție și securitate emoțională
Componenta comportamentală- reglatorie	Motivațional- organizatorice

Figura 1. Sistemul dezvoltării eficienței personale a cadrelor didactice după Gaidar Mark [11.]

Cerințele tot mai mari față de personalitatea și prestația profesională a cadrelor didactice impun noi perspective și strategii de formare inițială, dar și continuă (ulterior) a acestora. Aceste procese - de formare a cadrelor didactice, de dezvoltare a eficienței personale, trebuie reconceptualizate (astăzi) prin adaptarea strategiilor offline și online, strategii, care necesită resurse (umane –non umane) eficiente, axate pe competențe, pe dezvoltarea personală, pe formarea- dezvoltarea- consolidarea competențelor profesionale, care permit cadrelor didactice să facă față tuturor provocărilor.

La momentul de față, tendința procesului de formare a cadrelor didactice este axată pe formarea- dezvoltarea dorinței dar și a competențelor de a învăța pe parcursul vieții inclusiv prin orientarea la dezvoltarea permanentă a eficienței personale. Acest lucru- competențele de a învăța (și a ne dezvolta) pe parcursul vieții- trebuie să fie de lungă durată, permanente, care se vor îmbina armonios cu procesul de predare- învățare- evaluare, adică cu activitatea profesională de bază a cadrului didactic, fiind orientate și oferind un suport pentru perfecționarea activității didactice prin dezvoltarea eficienței personale.

Pe de altă parte, nu putem să nu ne oprim și să nu apreciem activitățile de autoformare și autoperfecționare a eficienței personale și a competențelor profesionale. Activitățile de autoformare și autoperfecționare denotă calitatea personalității cadrului didactic, care este deschis pentru autoanaliză și autoapreciere, gândire critică, aprecierea obiectivă a sinelui, activism, orientare spre dezvoltarea cogniției și metacogniției, creativitate și inovare, creativitate pedagogică, autonomie în dezvoltarea profesională și, cel mai important, autoactualizare. Adăugător, cadrul didactic, interesat de activitățile de autoformare și autoperfecționare a competențelor profesionale prin dezvoltarea eficienței personale, este caracterizat de simțul umorului, de adaptabilitate și reacții adecvate la mediu, analiza critică și îmbunătățirea programelor de studiu (curricula, suporturile), selectarea și aplicarea metodelor eficiente de predare- învățare, evaluare. Nu în ultimul rând, procesul de formare a cadrelor didactice prin dezvoltarea eficienței personale se va axa pe autoeducație prin prisma orientărilor pe verticală (obținerea studiilor pe durata vieții, prin ordonare logică- grădiniță, școala, facultate,...) și orizontală (care ține cont de vârsta cadrului didactic dar și parcurgerea de către acesta a trening-urilor, seminarelor tematice, metodologice, workshopuri, ședințe de consiliere și coaching).

BIBLIOGRAFIE

1. CERTAN, S. Management: modalități de eficientizare. Chișinău: CEP USM, 2007, 239 p.
2. CHRIS A., Integrating the individual and the organization, <https://www.creeaza.com/didactica/comunicare-si-relatii-publice/resurse-umane/Eficacitate-si-eficienta-perso292.php>
3. NICOLESCU, O. Fundamentele managementului organizației. București: Ed. Universitară, 2008, p. 168.
4. Strategia sectorială de dezvoltare Educația 2020.
5. VASILESCU, I. et al. Managementul investițiilor. București: EfiConPress, 2009, 320 p.
6. VERBONCU, I. Eficacitatea și eficiența sistemului metodologico-managerial: capitolul IV. În: Nicolescu, Ovidiu. Sisteme, metode și tehnici manageriale ale organizației [online]. București: ASE, pp. 87-97, Disponibil în PDF: <http://isop.mai.gov.ro/avizier/Manuale%20management/BibliografieNicolescu.pdf>
7. БАЙБАНОВА, Ф. А., Динамические особенности личностной самоэффективности будущего педагога, Журнал Фундаментальные исследования, № 11-12, с 2719-2723; 2014, <http://www.fundamental-research.ru/ru/article/view?id=36052> (consultat 11.09.2020).
8. БАНДУРА, А., Теория социального научения СПб. : Евразия, 2000, 320 с.

9. BANDURA, A., Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117–148, 1993
10. ГАЙДАР, М., Психология — XXI век. Роль и место психолога в современном образовательном пространстве, Воронеж: ВГУ, 2007 С. 4-14.
11. ГАЙДАР, М., Развитие личностной самооффективности студентов-психологов на этапе вузовского обучения, автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук, Курск, 2008
12. ГОНЧАР, С. Н., Самооффективность как профессиональное качество будущих педагогов-психологов, материалы I Междунар. науч. конф. (г. Москва, апрель 2012 г.), Москва, Буки-Веди, 2012, с.250-253, URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/22/2163/>
13. ГОРДЕЕВА, Т.О., ШЕПЕЛЕВА Е.А., Гендерные различия в академической и социальной самооффективности и копинг-стратегиях у современных российских подростков, Вести. Моск. ун-та., Сер. 14, Психология, № 3, 78 -85, 2006.
14. DAMAR, H., Effectivines of resilience on achievement motivation and self-efucacy in students of nursing, *Estudos & Práticas (UERN)*, Mossoró/RN, Caderno Suplementar 03, 2020 <http://natal.uern.br/periodicos/index.php/RTEP/index>, ISSN 2316-1493, <https://kursksu.ru/dissertations/dis147.pdf>
15. КРИЧЕВСКИЙ, Р.Л., Самооффективность и акмеологический подход к исследованию личности, *Журнал Акмеология*, № 1, с. 47-52, 2001
16. СЕЛЕЗНЁВА, Е.В., Самооффективность как акмеологический ирвариант профессионализма кадров управления, *Журнал Акмеология*, Психологические науки, 2016, <https://cyberleninka.ru/article/n/samoeffektivnost-kak-akmeologicheskiy-invariant-prof>

CZU: 37.034

EDUCAȚIA MORALĂ, MODERNISM VERSUS POSTMODERNISM

Cornelia VOICU, doctorand
UPS „Ion Creangă” din Chișinău, RM

Summary: *Thought history, education has demonstrated its vital role for the development of civilization, the culture of humanity, for increasing the degree of order and rationality in social life, for cultivating spiritual values and thus conferring a high status to the human condition. The realization of moral education is done at a formal and informal level, with multiple and permanent implications in the informal conjunctures of social life. The essence of forming the moral profile of the pupils is concentrated in the first principle according to which it becomes the subject of moral practice.*

Keywords: *education, morality, ethics, morality, moral education.*

Educația în perioada modernă și postmodernă. Educația reprezintă obiectul de studiu specific pedagogiei, care include o multitudine de activități și acțiuni organizate, dar și influențe accidentale, spontane cu efecte pedagogice. Pedagogia definește educația ca un proces “prin care se formează, se dezvoltă și se maturizează, laturile fundamentale ale ființei umane: fizicul, psihicul, moralul, esteticul, cognitivul, afectivul, volitivul” la nivel de devenire a omului din “ființă în sine” în “ființă pentru sine” [7, p. 141].

La începutul epocii moderne se constată o dezvoltare impetuasă a diverselor științe, având drept consecință desprinderea pedagogiei de filosofie și constituirea unor științe particulare cu obiect și metodologie proprii de cercetare.

În acest context are loc apariția unor sisteme pedagogice, filosofia epocii punând-si amprenta asupra lor, mai mult sau mai puțin explicit. O preocupare importantă devine teoretizarea fenomenului educațional, distingându-se două direcții principale: una inductivă, când se pornește de la datele observației directe și una deductivă (speculativă) când se pornește de la anumite principii generale de natură filosofică, psihologică sau etică, pentru a se ajunge în cele din urmă la anumite principii pedagogice necesare activității educative practice. Reprezentativ pentru prima direcție este sistemul pedagogic al lui J.A. Comenius (1592-1670), al lui J.H. Pestalozzi (1746-1827) etc., iar pentru cea de-a doua direcție avem sistemul pedagogic al lui J.J. Rousseau (1712-1778), al lui J.F. Herbart (1776-1841) etc..

Societatea post-modernă a zilelor noastre presupune regândirea tuturor sistemelor de valori care au funcționat în epocile anterioare. Reașezarea în matcă nu înseamnă, din păcate, decât o strategie de reconvertire a valorilor, în vederea supraviețuirii (cultural, economic și social) în contexte noi, inedite, pe care le generează cu rapiditate societatea de consum a zilelor noastre.

Termenul „postmodernism” apare pentru prima oară menționat de pictorul englez John Watkins Chapman în 1870, care a utilizat formula „pictură postmodernistă” pentru a defini fenomenul plastic european ulterior picturii impresioniste.

Astăzi, postmodernismul este un termen generos, în care pot fi mixate valori, idei, concepte, fără teama de consecințele unor rezultate hibride, neașteptate, pentru că, oricum, vor fi apreciate ca fiind reprezentative. Aceasta pentru că spre mijlocul secolului al XX-lea termenul capătă o evoluție accelerată, extinzându-se în toate domenii, instaurând o nouă etapă istorică.

Platforma postmodernă, în ceea ce privește câmpul educațional, ca și platformele politice, este una generoasă, strălucitoare, credibilă. Pedagogia tradițională este, scriptic, inferioară celei postmoderne, realitatea, însă, o infirmă, pentru că sistemul de valori s-a modificat, s-a perimat, raportat la canoanele clasice, aspectele social-economice, realitatea însăși, având alte fațete.

Profesorul astăzi se află în relație de parteneriat cu elevii săi, negociind obiectivele învățării, formele și modalitățile de evaluare, fiind supus și el transformărilor: trebuie să se adapteze unor noi rigori, să dea dovada unor competențe noi, să adopte strategii de metodologie și de comportament relațional diferite de cele din școala tradițională. Toți suntem actori în viața socială, ne asumăm sau impunem roluri, forțați de contexte.

Dacă școala tradițională pregătește elevii pentru a se descurca în unul sau mai multe domenii de activitate, cultivându-le stima de sine și ajutându-i să se autodescopere, școala postmodernă impune ca precondiție pentru învățare respectul de sine, educația constituindu-se ca terapie. Educatorii societății postmoderne ajută elevii să-și construiască identități, iar nu să le descopere. Și aceasta, tot urmare a fenomenelor sociale hrănite și reflectate media, care-și impun consecințe și condiții, creând noi modele/comportamente/valori.

Școala secolului XXI, prin instruirea pe care o oferă, are ca obiectiv nu doar investirea elevilor cu un bagaj de informații, ci și îndrumarea și stimularea acestora în direcția dezvoltării cognitive, afective, sociale, a exersării abilităților în contexte diferite, în vederea pregătirii lor pentru integrarea optimă în activitatea și viața socială.

Postmodernismul impune în educație o nouă paradigmă, cea existențial-umanistă, care pune în centrul preocupărilor sale *persoana*.

Unele dintre consecințele acestei paradigme sunt descrise pe larg de către profesorul de pedagogie E. Păun, într-un capitol intitulat sugestiv *O lectură a educației prin grila postmodernității*.

Acestea sunt: „revalorizarea dimensiunii subiective a actului educațional; educația centrată pe elev în calitate de persoană cu caracteristicile sale specific- diferențiate; relația educațională este văzută ca o interacțiune cu o dimensiune simbolică și interpretativă dominantă, o relație în care profesorul și elevul sunt «constructori» de sensuri și semnificații și care generează și se bazează pe o puternică investiție cognitivă ar și afectivă. ... Profesorul nu lucrează asupra elevilor, ci cu elevii și pentru aceștia, pare a fi mesajul esențial al orientărilor postmoderniste în educație; o nouă modalitate de abordare a curriculumului, abordarea în termeni de cultură, care pleacă de la analiza contextelor culturale în care se structurează și se instituționalizează curriculumul; contribuții interesante în ceea ce privește transpoziția didactică (avem de-a face cu un curriculum «construit» și reinventat de profesor și elevi într-un proces de negociere cotidiană)” [10, p. 19].

Postmodernizarea școlii este o soluție dacă luăm în considerare faptul că acest curent pune în centrul tuturor preocupărilor *individul*, însă nu un individ abstract, ideal, rupt de realitatea în care trăiește, ci un individ concret cu dificultățile și realizările sale. În acord cu acestea, și școala trebuie să răspundă cerințelor individului. Ideea este surprinsă foarte bine de Emil Păun: „putem

vorbi de o reînțoarcere a individului ca actor în spațiul social și o resurecție a elevului în calitate de persoană cu caracteristicile sale specific-diferențiatore ce trebuie valorizate maximal, constituie dimensiunea dominantă a pedagogiei postmoderne" [10, p. 20].

Aceste aspecte sunt surprinse și de reforma educațională din țara noastră, mai concret, reforma curriculară are ca obiectiv fundamental substituirea școlii profesorului cu *școala elevului*. Aceasta prezintă unul dintre avantajele postmodernizării școlii.

Școala elevului are drept implicație schimbarea funcțiilor pe care profesorul este așteptat să le exercite. Astfel, cadrul didactic devine: „inițiatorul și organizatorul procesului, dar cele care dau seamă de (in)succesul întregii activități sunt rezultatele elevului” [14, p. 50].

În școala postmodernă, accentul cade pe învățare și pe rezultate, interesele individului și eficiența acțiunilor sale devin criteriul major de organizare a procesului de învățământ. Cadrele didactice trebuie să dovedească calități legate de adaptarea la schimbare, de formarea de competențe, creativitate în modul de a pune în valoare capacitățile fiecărui elev. Iată, deci, încă una din valențele pozitive ale postmodernizării școlii.

O altă consecință a acestui fenomen este accentul pus pe formarea de *competențe*. Pedagogul german H. Siebert subliniază faptul că este necesară înlocuirea conceptului calificării cu teza dezvoltării competențelor, care se „realizează «pe viu», în contextele sociale și profesionale, și doar prin experiență. Competențele se formează în urma intersecției proceselor de învățare organizate și a celor informative, prin combinarea influențelor socializării cu activitățile intenționale de instruire”. De asemenea, se accentuează rolul metacompetențelor, atât în învățare, cât și în predare, și rolul unor formatori înalt calificați, capabili de a stimula învățarea [9, p. 37].

Profesorilor li se solicită competențe noi, atât de ordin relațional, cât și metodologic. Comportamentul tolerant nu se dezvoltă într-un mediu autoritar, unde domină profesorul care folosește metode „clasice” centrate pe aspectul informativ. Pentru a forma competențe sociale, de pildă, atât de mult utilizate azi, nu sunt suficiente cunoștințele teoretice, ci comportamente care promovează toleranța sau empatia, atât în relațiile cu elevii, dar și cu celelalte cadre didactice.

Obiectivul educației contemporane nu va mai fi învățarea, ci a învăța cum să înveți, cum să cauți și să utilizezi eficient informația de care ai nevoie pentru a trăi în societate în armonie cu indivizi diferiți.

Morala în perioada modernă și postmodernă. O schimbare treptată de registru se poate constata odată cu fenomenul Renașterii, dar mai ales odată cu Reforma (aproximativ sec. XVI). Renașterea a însemnat începerea mutării accentului dinspre metafizic și tradiția bisericii înspre viața concretă a oamenilor, iar reforma lui Luther și Calvin a condus la sfărâmarea monopolului catolicismului asupra conștiinței colective europene și la instaurarea unei relații proprii a fiecărui individ cu divinitatea, astfel încât normele impuse de Biserica Catolică deveneau inutile (singura sursă a regulilor era de acum Scriptura și interpretarea pe care fiecare individ o dă conținutului ei).

Pe parcursul secolelor XVI-XIX filosofi Descartes, Hobbes, Locke, Grotius sau Spinoza au abordat subiectul comportamentului moral și fundamentele acestuia, dar fără a se dedica unui studiu exclusiv pe această temă.

Se poate constata că dacă *raționalismul* (unul din marile curente filosofice ale epocii care

susține că omul obține cunoașterea pe baza rațiunii) înclină spre o interpretare oarecum metafizică a eticii, *empiriștii* (curentul rival în filosofia epocii, curent care susținea posibilitatea cunoașterii doar prin simțuri) tind să vadă fundamentul comportamentului moral într-o psihologie a individului constrâns să trăiască în societate prin așa-numitul contract-social.

O revoluție completă în etică a însemnat contribuția lui Immanuel Kant (1724-1804) prin cele trei volume: *Bazele metafizicii moravurilor*, *Critica rațiunii practice* și *Metafizica moravurilor*. Formularea principală a eticii kantiene este imperativul categoric, propoziția din care pot fi derivate toate celelalte propoziții ale unui sistem etic. Din lucrările lui se desprinde ideea că rațiunea nu poate cunoaște totul, este limitată în domeniul cunoașterii, în schimb, are o valoare în domeniul practic, așadar moral.

Problema eticii în postmodernism este una dificilă din cel puțin două motive:

a. Dacă postmodernismul înseamnă demitizarea lumii construite în epoca modernă, iar etica a fost unul dintre aceste mituri (credița că o teorie poate să explice de ce și cum oamenii atribuie binele unei acțiuni mai degrabă decât alteia; credința că poate să existe un model care să asigure luarea constantă de hotărâri „bune”), mai poate fi pusă problema eticii de către postmoderni?

b. Postmodernismul, în esența lui, este relativist, anti-valorizant și anti-tradiție. În condițiile în care etica este o valoare absolută, tradițională, se pune întrebarea cum poate exista ceva precum etica postmodernă?

EPOCA MODERNĂ (1482 – 1789)	
EDUCAȚIE	MORALĂ
În această perioadă se constată o dezvoltarea diverselor științe, având drept consecință desprinderea pedagogiei de filosofie.	<i>Raționaliștii</i> au o interpretare oarecum metafizică a eticii, în timp ce <i>empiriștii</i> tind să vadă fundamentul comportamentului moral într-o psihologie a individului constrâns să trăiască în societate prin așa-numitul contract-social.
EPOCA POSTMODERNĂ/CONTEMPORANĂ (1789-prezent)	
EDUCAȚIE	MORALĂ
Scopul educației contemporane este de a forma competențe sociale, de pildă, atât de mult utilizate azi, nu sunt suficiente cunoștințele teoretice, ci comportamente care promovează toleranța sau empatia, atât în relațiile cu elevii, dar și cu celelalte cadre didactice.	Lumea postmodernă consideră conștiința morală ca o garanție în rezolvarea corectă a problemelor. Responsabilizarea morală conștientă este cea mai importantă strădanie și cel mai important deziderat postmodernist.
<i>Responsabilizarea morală conștientă este cel mai important deziderat postmodernist</i>	

Aici intervine rolul extraordinar al educației căreia îi revine rolul de a forma modele de comportament și conduită morală. Educația pe care încercăm să o oferim elevilor este raportată la societatea de azi, punând accentul pe latura formativă a educației, pentru a dezvolta elevului

capacitatea de a se adapta la noi provocări, de adaptabilitate și de gândire analitică și interpretare a realităților sociale.

Se remarcă necesitatea unei cât mai bune reflectări la nivelul fenomenului educațional a schimbărilor survenite sau anticipate în sfera socio-economică și realizarea unor cercetări riguroase cu privire la posibilitățile de optimizare a sistemelor educaționale contemporane. Educația însumează acțiunile – deliberate sau nedeliberate, explicite sau implicite, sistematice sau nesistematice – de modelare și formare a omului din perspectiva unor finalități în concordanță cu reperele socio-economico-istorico-culturale ale arealului în care se desfășoară. Raportarea la societate și raportarea la subiect sunt cele două cadre de referință indispensabile unei fundamentări pedagogice a educației morale.

BIBLIOGRAFIE

1. BERNEA, E., *Studii de pedagogie*, Ed. Predania, 2018, București, 280 p., ISBN 978-606819548-3.
2. CRISTEA, S., *Educația. Concept și analiză*, București, Editura Didactica Publishing House, 2016, 118 p., ISBN 978-606-683-378-3.
3. CUCOȘ, C., *Pedagogie*, Iași, Editura Polirom, 1996, 464 p., ISBN 973-681-063-1.
4. DORIN, V.B., *Etică și comunicare profesională – manual clasa a X-a*, Ed. CD Press, 2018, București, 108 p., ISBN 978-606-528-429-6.
5. FLOREA, N., *Procesul instructiv-educativ în școala modernă*, Ed. Arves, București, 2005, 122 p., ISBN 978-973795854-9.
6. LYON D., *Postmodernitatea*, Ed. Du Style, 1999, București, ISBN-13: 978-0816632275
7. MANOLACHE, A., MUSTER, D., NICA, I., VĂIDEANU, G., *Dicționar de pedagogie*, Ed. Didactică și pedagogică, 1979, București, 481 p.
8. NICOLA, I., *Tratat de pedagogie școlară*, Ed. Aramis, 2003, București, 480 p., ISBN 978-973-847-364-0.
9. NOVEANU, E., POTOLEA, T., *Științele educației. Dicționar enciclopedic (vol. II)*, Ed. Sigma, 2008, București, 580 p., ISBN 978-973-649-395-9.
10. PĂUN, E., POTOLEA, D., *Pedagogie. Fundamentări teoretice și demersuri aplicative*, Ed. Polirom, 2002, Iași, 248 p., ISBN 973-681-106-9
11. SIEBERT, H., *Învățare autodirijată și consilierea pentru învățare. Noile paradigme postmoderne ale instruirii*, Ed. Institutul European, Iași, 2001
12. STANCIU, I.Gh. *O istorie a pedagogiei universale și românești până la 1900.*, Ed. Didactică și Pedagogică, București, 1977. 394 p.
13. VĂIDEANU, G. *Educația la frontiera dintre milenii*. București: Editura Politică, 1988. 326 p. ISBN: GVAIEDUPO1988.
14. VLĂSCEANU, L., (coord.), *Școala la răscruce. Schimbare și continuitate în curriculumul învățământului obligatoriu. Studiu de impact*, Ed. Polirom, Iași, 2002, 895 p., ISBN 973-681-062-3

Surse Web:

1. *Educație*. Wikipedia, <https://ro.wikipedia.org/wiki/Educa%C8%9Bie>, ultima editare a paginii a fost efectuată la 26 octombrie 2019, ora 10:55.

2. <https://www.e-antropolog.ro/2011/01/valente-postmoderne-ale-scolii-romanesti-actuale>
**data publicării 08 ianuarie 2011
3. <https://www.art-emis.ro/stiinta/conceptul-antic-si-tzraditional-in-evolutia-educatiei-3>
**data publicării 28 ianuarie 2016
4. https://www.academia.edu/2920324/Postmodernismul_provocare_la_morala_crestina

CZU: 37.015.3:796

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ ОБУЧАЮЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ К ЗАНЯТИЯМ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ

*Наталья Алексеевна ГРИДИНА,
старший преподаватель кафедры физического воспитания
ГОУ ВПО «Донецкая академия управления и государственной службы
при Главе Донецкой Народной Республики» г. Донецк
Виктория Владимировна НЕБЕСНАЯ,
канд. биол. наук, доцент,
заведующая кафедрой физического воспитания
ГОУ ВПО «Донецкая академия управления и государственной службы
при Главе Донецкой Народной Республики» г. Донецк*

Summary: *The article examines the particularities of forming students' motivation in physical education in different forms of organizing the educational process, analyzes the motivational value attitude towards the discipline „physical education”.*

Keywords: *learning, physical culture, motivation, problems.*

Психолого-педагогические проблемы отношения обучающейся молодежи к занятиям по физической культуре являются актуальными, так как здоровье современной нации заметно ухудшается. Главная проблема ухудшения заключается в отсутствии понимания молодыми людьми ценностного отношения к здоровому образу жизни и занятиям физическими упражнениями, что приводит к прогулам или вынужденным посещениям ради получения зачета. Такое положение свидетельствует о том, что молодежь крайне не заинтересована в развитии своих физических возможностей и улучшении физической подготовленности. Перечисленные позиции формируются обществом, менталитетом, а также под воздействием личных причин – стрессов, конфликтов и т.д. Но в любом случае, в корне всех этих причин лежит психологический аспект. Обучающаяся молодежь сталкивается с множеством трудностей: высокой учебной нагрузкой, малой физической активностью, различными проблемами межличностного и социального общения.

Среди разнообразия причин, детерминирующих активность человека, особое место занимают потребности, мотивы поведения и деятельности. В настоящее время одной из актуальных проблем является привлечение студентов к занятиям физической культурой, так как в условиях трансформации сторон жизни общества увеличиваются требования к физической подготовленности студенческой молодежи, необходимой им для дальнейшей трудовой деятельности [4].

Сегодняшняя молодежь – это будущие родители и основной трудовой потенциал нашей молодой республики, однако, как показывает практика, состояние здоровья

молодых людей не соответствует запросам нынешнего времени. Это во многом обусловлено низким уровнем мотивации и несформированностью потребностей к занятиям по физической культуре. Поэтому изучение мотивов, интересов и потребностей современной молодежи к занятиям физическими упражнениями играет немаловажную роль.

В результате изучения, анализа и обобщения научно-методической литературы по теме исследования установлено, что в основе возникновения мотивов к физкультурно-спортивным занятиям лежат как потребности и объективные условия жизни, так и внутренняя позиция самой личности. Физкультурная активность обусловлена, в основном, эмоциональными переживаниями, привлекательностью физкультурно-спортивных занятий и доставляемым от их посещения удовольствием.

Вопросы психологических особенностей формирования мотивации к занятиям физической культурой рассматривались рядом исследователей: Р.С. Наговицын определял мотивацию студентов высших учебных заведений [4], В.В. Беляничева рассматривала формирование мотивов [3], Б.А. Ашмарин и Ж.К. Холодов обосновали теоретические аспекты мотивации [1, 8], А.В. Родионов и др. уделили внимание психологическим моментам мотивационной деятельности [5].

Цель исследования – изучение основных мотиваций и мотивационно-ценностного отношения обучающейся молодежи к занятиям по физической культуре.

Главным компонентом для успешного выполнения любой деятельности, в том числе и физкультурно-спортивной, является мотивация, то есть побуждение к действию, динамический процесс психофизиологического плана, управляющий поведением человека, определяющий его направленность, организованность, активность и устойчивость, способность человека удовлетворять свои потребности [5]. Иными словами мотивация – это способ достижения необходимых социальных и биологических целей человека.

Мотивация к физической активности – особое состояние личности, направленное на достижение оптимального уровня физической подготовленности и работоспособности. Для этого необходимо понять, что собой представляет мотивация как социальное, психологическое и физиологическое явление. На основе этого факта представлен список потребностей, способом удовлетворения которых могут служить занятия физической культурой [8]:

- физиологические потребности;
- социальные потребности;
- потребность в уважении;
- потребность в эстетике;
- потребность в безопасности;
- потребность в самоактуализации.

Все эти потребности порождают свои собственные мотивации к их выполнению. Основная проблема заключается в том, что мотивация, будучи направленной не в нужное русло, не удовлетворяет или удовлетворяет потребность не в полной мере, что сказывается на общем ухудшении психического и физического состояния.

Мотив – это сформированное обоснование своего поступка, действия, то есть внутреннее состояние личности, определяющее и направляющее ее действия в каждый момент времени. Именно мотивационно-ценностный компонент отражает активно-положительное эмоциональное отношение к физической культуре, сформированную потребность в ней, систему знаний, интересов, мотивов и убеждений, волевых усилий, направленных на практическую и познавательную деятельность [2].

Мотивы занятий физической культурой условно делят на общие и конкретные, что впрочем, не исключает их сосуществования. К первым можно отнести желание заниматься физической культурой вообще, чем заниматься конкретно – безразлично. Ко вторым можно отнести желание заниматься любимым видом спорта, определенными видами упражнений.

Мотивы посещения занятий по физической культуре у обучающихся тоже разные: те, кто доволен занятиями, ходят на них ради своего физического развития и укрепления здоровья, а те, кто не удовлетворен ими (чаще девушки) – посещают их ради зачетов и чтобы избежать неприятностей из-за прогулов.

Процесс формирования интереса к занятиям физической культурой и спортом процесс не одномоментный, а многоступенчатый: от первых элементарных гигиенических навыков до глубоких психофизиологических знаний теории и методики физического воспитания [6, 7]. Для того чтобы привлечь молодежь к решению той или иной задачи, необходимо суметь найти ту мотивацию, которая бы его побудила к действию. И только при соответствующих мотивациях можно вдохновить молодых людей на добровольную и качественную физическую подготовку, так как для многих занятия физической культурой, в первую очередь, являются средством успешной адаптации к условиям социальной жизни и профессиональной деятельности.

В проведенном исследовании приняли участие 300 обучающихся ОП бакалавриата очной формы обучения ГОУ ВПО «ДонАУиГС» (50 юношей и 50 девушек с I, II и III курсов, независимо от направления подготовки). Анкета была составлена согласно цели, где обучающиеся определяли мотивацию к занятиям физической культурой по значимости для себя.

Анализ результатов показал, что для большинства студентов (71%) мотивом для посещения занятий физической культурой является своевременное получение зачета. Следующие по значимости мотивы – профессионализм и дружелюбие преподавателя (67%) и его умение убеждать студентов в необходимости заниматься физическими упражнениями (63%). Как менее значимые мотивы студенты указали следующие: познавательный интерес к процессу получения знаний и умений (23%); забота о собственном здоровье (36%); получение активного отдыха (42%); понимание, что спортивные навыки пригодятся в будущей профессии (24%); потребность межличностного общения (47%); спортивное совершенствование (12%).

Для того чтобы лучше понять природу выбора респондентов, возникла необходимость проанализировать следующие мотивы: желание поиграть, подвигаться; воспитание морально-волевых качеств; стремление к эмоциональной разгрузке и желание развивать физические качества.

Результаты исследования показали, что у большинства студентов (82%), независимо от пола, есть желание поиграть, подвигаться, особенно в связи с появлением дефицита двигательной активности во время интенсивной учебной недели. Можно предположить, что это желание обусловлено большим количеством аудиторных (лекционных и семинарских) часов и у молодых людей существует физиологическая потребность в физической нагрузке. Кроме того, анализ анкетирования показал, что у студентов существует мотивация к самоутверждению, воспитанию морально-волевых качеств. Интересно, что у юношей (24%, 19%, 21%) этот показатель ниже, чем у девушек (30%, 22%, 20%). Мотив к самоутверждению у первокурсников выше, чем у студентов вторых и третьих курсов (табл. 1). На наш взгляд это может объясняться тем, что первоначально у студентов существует необходимость знакомства, привыкания к новому коллективу, приходится определяться, самоутверждаться, адаптироваться к новым условиям жизни.

Таблица 1. Воспитание морально-волевых качеств.

Пол студентов	I курс	II курс	III курс
Юноши	24%	19%	21%
Девушки	30%	22%	20%

Интересен тот факт, что в большей степени девушки стремятся к эмоциональной разгрузке (43%, 51%, 54%), мотивируя себя к занятиям физическими упражнениями и данный показатель увеличивается к третьему курсу. У юношей данный показатель ниже и при этом наблюдается снижение к третьему курсу (38%, 35%, 30%). Возможно, у девушек это объясняется повышенной эмоциональной чувствительностью (табл. 2).

Таблица 2. Стремление к эмоциональной разгрузке.

Пол студентов	I курс	II курс	III курс
Юноши	43%	51%	54%
Девушки	38%	35%	30%

В то же время, результаты исследования показали, что юноши с каждым учебным годом стремятся развить физические качества, осваивать различные двигательные умения и навыки (38%; 42%; 47%). При этом девушки не придают развитию данных качеств первостепенного значения (27%; 31%; 33%), хотя показатель увеличивается к третьему курсу (табл. 3). На наш взгляд, для юношей является естественным быть сильным, здоровым, красивым, ловким. Это придает уверенность в себе, в своих силах, помогает улучшать коммуникативные качества, вливаться в социальную жизнь, выстраивать как личные взаимоотношения, так и общественные.

Таблица 3. Развитие физических качеств.

Пол студентов	I курс	II курс	III курс
Юноши	38%	42%	47%
Девушки	27%	31%	33%

Большое значение для обучающихся имеет профессионализм преподавателя, умение убеждать в значимости физической культуры и вовлекать в самостоятельную деятельность. Также большое значение имеет выстраивание доверительных, доброжелательных отношений с преподавателем, что будет способствовать комфортной, в эмоциональном смысле, обстановке на занятиях [2, 7].

Для повышения мотивации к занятиям по физической культуре можно использовать следующие рекомендации:

1. Проводить теоретические занятия о роли физических упражнений в жизнедеятельности человека. Знакомить с современными методиками и направлениями в области физической культуры.
2. Предоставлять обучающимся право выбора физической активности.
3. Привлекать обучающихся к разработке индивидуальных самостоятельных занятий физическими упражнениями.
4. Создавать условия для дополнительных занятий в свободное от учебы время.
5. Устраивать студенческие конференции, круглые столы для дискуссий и обсуждения путей по повышению мотивации к занятиям физическими упражнениями.
6. Выстраивать с обучающимися доверительные отношения, способствующие комфортности в общении и повышению интереса к занятиям.

К сожалению, у значительной части преподавателей существует мнение, что чем сильнее мотивирован обучающийся оценкой или баллами, тем лучше. Но ведь и в этом случае действует тот же механизм подавления интереса внешней мотивацией, когда она при завышенных или заниженных требованиях не способствует становлению внутренней отметочной мотивации. И такому отрицательному воздействию отметочным мотивом в настоящее время подвергается опять же значительное количество обучающихся (все сильные и все слабые) [5].

Формирование мотивации к сохранению здоровья должно базироваться на двух важных принципах: возрастном и деятельном. Первый свидетельствует, что воспитание мотивации необходимо начинать с раннего детства, второй – о формировании новых качеств путем упражнений. На этом принципе основана вся социальная эволюция человечества и стиль здоровой жизни, который можно определить рядом мотивов [8].

Учитывая вышеизложенное можно предположить, что для создания мотивации на занятиях по физической культуре в образовательных учреждениях высшего профессионального образования необходимо придерживаться не только образовательных задач, но и уделять внимание воспитанию морально-волевых качеств, а также учить обучающихся новым, эффективным, снимающим умственное напряжение, упражнениям.

Таким образом, результаты исследования показали, что несмотря на то, что основной мотив для посещения занятий по физической культуре получение зачета, большинство обучающихся демонстрируют желание заниматься физическими упражнениями, мотивируя себя не только стремлением к физическому совершенству, но и к развитию морально-волевых качеств, снятию умственного напряжения. Они стремятся к самосовершенствованию, самовыражению и самоутверждению, к удовлетворению духовных потребностей.

ЛИТЕРАТУРА

7. АШМАРИН, Б.А. Теория и методика физического воспитания: учеб. для студ. физкульт. вузов / Б.А. Ашмарин, Ю.А. Виноградов, З.Н. Вяткина – М.: Просвещение, 2009, 410 с. ISBN 5-09-001807-3 1
8. БАЗАНОВ, А.Н. Мотивация студентов высших учебных заведений к занятиям физической культурой и спортом. Фундаментальные и прикладные научные исследования: сборник статей 11-ой Международной научно-практической конференции. Научно-исследовательский центр «АнтроВита», 2018, С. 24-33. ISBN 978 6040141
9. БЕЛЯНИЧЕВА, В.В. Формирование мотивации занятий физической культурой у студентов / Физическая культура и спорт: интеграция науки и практики. Вып. 2, Саратов: ООО Издательский центр «Наука», 2009, С.6-9.
10. НАГОВИЦЫН, Р.С. Мотивация студентов к занятиям физической культурой в вузе // Фундаментальные исследования, 2011, №8, С. 293-298. ISSN 1812-7339
11. ПСИХОЛОГИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА : учебник для студ. высш. учеб. заведений / [А. В. Родионов, В. Ф. Сопов, В. Н. Непопалов и др.]; под ред. А. В. Родионова. М. : Издательский центр «Академия», 2010, 368 с. ISBN 978-5-7695-6833-6
12. ПРОКОФЬЕВА, Д.Д., ПЕТРОВ, В.В., ОГУРЕЧНИКОВ, Д.Г. Мотивация студентов к занятиям физической культурой и спортом в высших учебных заведениях // Проблемы современного педагогического образования, 2018, №60-4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/motivatsiya-studentov-k-zanyatiyam-fizicheskoy-kulturoy-i-sportom-v-vyshshih-uchebnyh-zavedeniyah> (дата обращения: 29.06.2020).
13. ФИЛИМОНОВА, Е.Н., КОРОБЕЙНИКОВА, Е.И. Формирование мотивации к занятиям физической культурой и спортом у студентов // Наука-2020, 2019, №6 (31). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-motivatsii-k-zanyatiyam-fizicheskoy-kulturoy-i-sportom-u-studentov-1> (дата обращения: 21.07.2020).
14. ХОЛОДОВ, Ж.К. Теория и методика физической культуры и спорта: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Ж.К.Холодов, В.С.Кузнецов. М.: Издательский центр «Академия», 2000, 480 с. ISBN 5-7695-0567-2.

CZU: 796:378

ОПРЕДЕЛЕНИЕ НАПРАВЛЕНИЙ РАЗВИТИЯ АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

*Маргарита Львовна КУПРИЕНКО,
старший преподаватель
кафедры физического воспитания
ГОУ ВПО «Донецкая академия управления и государственной
службы при Главе Донецкой Народной Республики»*

***Summary.** Adaptive physical culture, its directions, types, and means used are an effective form of health improvement. The article deals with the problem of improving the effectiveness of the preparation of complex programs of the special medical Department of state educational institutions of higher professional education, using adaptive physical culture. The scientific approach to the application of various directions and types of adaptive physical culture in the educational process is justified. The main requirements for the organization and conduct of classes, the sequence of application of traditional and non-traditional health-improving areas of physical culture are outlined. The paper provides recommendations for determining the intensity zones of muscle activity involved. The article contains a description of methods for determining the maximum oxygen consumption (an indicator of the adequacy of physical activity), determining the functional class. Adaptive physical culture is a factor of social adaptation of students with poor health. Recommendations on the use of educational measures are given.*

***Key words:** the endurance, development, activity, control, intensity, maximum oxygen consumption, physical culture, strength, flexibility.*

Актуальность. Определение направлений, средств и методов физической культуры, адаптивной физической культуры, их сочетание, взаимозаменяемость, взаимодополняемость, является основным фактором для эффективного построения учебного процесса в группах специального медицинского отделения. Определение эффективности сочетания оздоровительных, тренирующих форм учебных занятий и спортивно-массовых мероприятий.

Анализ литературы. Научные исследования по формированию оздоровительных программ проводятся учеными различных государств. Учёные Д.Х. Уилмор, Д.Л. Костил в своих трудах уделяют особое внимание развитию аэробной выносливости, как средству оздоровления. Ю.В. Менхин и А.В. Менхин обосновывают эффективность применения различных направлений оздоровительной аэробики в учебных занятиях. Авторы отмечают эффективность сочетания различных средств физической культуры в формировании двигательных навыков.

Цель и задачи исследования. Целью данного исследования является определение (построение) рациональной системы оздоровительно-развивающих мероприятий и

направлений для студентов, имеющих устойчивые отклонения в состоянии здоровья, позволяющей решать задачи воспитания здоровой высокоинтеллектуальной молодежи.

Результаты исследования. В настоящее время физическое воспитание в высших учебных заведениях выступает с одной стороны, как физкультурно-спортивная деятельность, а с другой является учебной дисциплиной, ориентированной на выполнение социального заказа - подготовку всесторонне развитой гармоничной личности, которая имеет высокий уровень здоровья, необходимое физкультурное образование, физическую подготовленность и соответствует требованиям учебно-квалификационной характеристики [3].

Учебные занятия по физическому воспитанию студентов, имеющих отклонения в состоянии здоровья являются достаточно значительными в системе высшего образования, что обусловлено относительно низким уровнем физического развития, двигательной активности, самооценки, социальной значимости данной категории студентов. У данной категории студентов имеются устойчивые отклонения в состоянии здоровья различной этиологии. Основными задачами учебного процесса с группами специального медицинского отделения выступают, наряду с оздоровительными, социально адаптационные. Комплексный подход в решении этих задач обеспечивает эффективность воздействия физических нагрузок на организм, а также на повышение уровня социального статуса студентов.

Соответственно основными составляющими целевой программы по физическому воспитанию специального медицинского отделения являются:

- реабилитация (восстановление утраченных или ослабленных функций организма);
- профилактика сопутствующих заболеваний;
- повышение уровня физического развития;
- повышение уровня двигательной активности;
- лабиализация нервных процессов;
- социальная адаптация.

Спектр направлений адаптивной физической культуры достаточно широк. Выбор определённых направлений позволяет соблюдать соответствие физической нагрузки организму занимающихся, состоянию здоровья, уровню подготовленности. К основным направлениям адаптивной физической культуры можно отнести:

- с использованием средств традиционных видов спорта (оздоровительная ходьба, оздоровительный бег, плавание, облегчённые варианты спортивных игр, гимнастика, подвижные игры малой и средней интенсивности, оздоровительная аэробика);

- с использованием нетрадиционных видов спорта (йога, цигун терапия, ушу).

Применение перечисленных направлений должно соответствовать медицинским показаниям и противопоказаниям, с учётом сопутствующих заболеваний. Учёные в области психофизиологии рекомендуют учитывать сезонность в планировании учебных занятий по физической культуре. В осенне-зимний период рекомендуется применение видов (направлений), способствующих повышению уровня эмоционального состояния. В зимний период рекомендуется применение средств для развития основных физических качеств – силы, выносливости, гибкости, координации.

Перспективное планирование предусматривает решение основных задач – повышение уровня состояния здоровья, жизненной активности, социальной адаптации студентов. Поточное планирование предусматривает повышение уровня физического развития, функционального состояния, развитие физических качеств.

При составлении перспективного и поточного планирования необходимо руководствоваться следующими принципами:

- принцип государственности (в основу планирования заложены требования директивных документов);
- принцип научности;
- принцип конкретности;
- принцип систематического контроля;
- принцип оптимальности [3].

Программно-целевые мероприятия формируются на основе всестороннего комплексного анализа объекта программного руководства.

Структура учебной программы по физическому воспитанию специального медицинского отделения ГОУ ВПО «ДонАУиГС».

Осенне-зимний семестр:

- легкая атлетика;
- оздоровительная аэробика;
- общая физическая подготовка;

Зимне-весенний семестр:

- настольный теннис;
- плавание;
- легкая атлетика.

I Модуль - осенне-зимний	II Модуль - Зимне-весенний
1. Легкая атлетика	1. Настольный теннис
2. Оздоровительная аэробика	2. Плавание
3. Общая физическая подготовка	3. Легкая атлетика

Основой учебной программы и её разделов является повышение уровня аэробной и кардиореспираторной выносливости студентов. Повышение уровня аэробных возможностей вследствие физических нагрузок возможно только при достижении минимальных порогов частоты, продолжительности и интенсивности нагрузок. Величина индивидуального порога весьма индивидуальна, что предполагает индивидуальный подход к выбору физических упражнений [2]. Учебным занятиям оздоровительной ходьбой и бегом предшествовали занятия по общей физической подготовке. Цель данных занятий состоит в регуляции работы большого и малого кругов кровообращения. Занятия по оздоровительному бегу составлены с учётом, сниженной работоспособности студентов специальных медицинских групп и проводятся по схеме 1:8 до адаптации организма, стабилизации пульсовых показателей. Во избежание эмоциональной монотонности в учебную программу введены такие виды спорта, как настольный теннис и оздоровительная аэробика. Положительное воздействие занятий оздоровительной

аэробикой на организм было доказано научными исследованиями Куприенко М.Л. Исследования проведены по диагностической системе С.А. Душанина, использовались пробы Штанге, Генче. Положительные изменения (повышение МПК, состояние дыхательной системы, функционального класса) отмечены у студентов экспериментальной группы. Также отмечены положительные изменения росто-весового коэффициента, что свидетельствует о нормализации метаболических процессов испытуемых. Со студентами экспериментальной группы был проведен цикл занятий оздоровительной аэробикой, со студентами контрольной группы был проведен цикл занятий по общей физической подготовке. В учебных занятиях по оздоровительной аэробике использовались следующие направления:

- базовая аэробика;
- танцевальная аэробика (низкой интенсивности);
- йога-аэробика;
- степ-аэробика.

Методическое обеспечение занятий по оздоровительной аэробике означает:

- чёткую направленность каждого упражнения;
- индивидуальную обеспеченность;
- оптимальное состояние организма для выполнения упражнений;
- исходную обусловленность количественных характеристик;
- рациональное соотношение доступности и сложности заданий;
- формирование и сохранение мотиваций, которые стимулируют активность студентов во время занятий.

Соблюдение методических обеспечений при проведении учебных занятий, направленных на повышение уровня функционального состояния студентов, позволило эффективно решать, поставленные задачи.

При проведении учебных занятий, направленных на развитие аэробной выносливости, решаются следующие задачи:

- повышение сократительной способности миокарда;
- увеличение сердечного выброса;
- улучшение венечного кровообращения;
- улучшение кровоснабжения всех участков сердца;
- улучшение коллатерального кровоснабжения;
- стабилизация артериального давления (средняя степень первичной артериальной гипертензии);
- регуляция массы тела;
- снижения степени тревожности.

Для определения интенсивности физической нагрузки, используется показатель тренировочной частоты сердечных сокращений (ТЧС). Для студентов основного и специального медицинских отделений (группы ЛФК исключены) использовался метод Карвонена. Тренировочная частота сердечных сокращений определяется на основании понятия резерва ЧСС_{макс}. Резерв максимальной частоты сердечных сокращений определяется, как разница ЧСС_{макс} и ЧСС_{в покое}:

$$\text{Резерв ЧСС}_{\text{макс}} = \text{ЧСС}_{\text{макс}} - \text{ЧСС}_{\text{в покое}}$$

С помощью данного метода ТЧСС определяют, суммируя данный процент резерва ЧСС_{макс} и ЧСС_{в покое}. Пример расчёта. Для 75% резерва ЧСС_{макс} уравнение будет иметь следующий вид:

$$\text{ТЧСС}_{75\%} = \text{ЧСС}_{\text{в покое}} + 0,75 (\text{ЧСС}_{\text{макс}} - \text{ЧСС}_{\text{в покое}}).$$

Процент ТЧСС в методе Карвонена идентичен эквиваленту того же процентного значения МПК [6]. Таким образом, ТЧСС при 75% резерва ЧСС_{макс} приблизительно такая же, поскольку ЧСС соответствует 75% МПК.

Учебные занятия, включающие элементы йога-аэробики (нетрадиционный вид) позволили значительно повысить показатель гибкости, занимающихся. Прирост показателя гибкости в среднем составил 5-12% от исходного показателя. Так же отмечены положительные сдвиги по нормализации нервных процессов, активизации процессов формирования двигательного стереотипа. Применение нетрадиционного вида оздоровления – цигун терапии способствовало освоению дыхательных техник.

Немаловажное значение, при проведении занятий аэробного характера низкой интенсивности, имеет формирование навыков диафрагмального дыхания. Освоение дыхательными техниками способствует формированию физиологических адаптационных реакций на физические нагрузки, направленных на повышение выносливости.

Занятия по настольному теннису являются одним из направлений адаптивной физической культуры. По данным, проведённых исследований отмечены положительные изменения:

- повышение скорости реакции;
- повышение уровня координации;
- повышение уровня периферического зрения.

Во время проведения педагогического эксперимента было проведено анкетирование. По данным анкетирования отмечено положительное воздействие занятий оздоровительной аэробикой на эмоциональное состояние студентов, мотивацию к систематическим занятиям, положительное влияние на психические процессы (уравновешенность, повышение умственной работоспособности). В практику работы со студентами специальных медицинских групп включен соревновательный метод. Личностно-индивидуальное стремление к хорошему здоровью связано с потребностью человека к самоутверждению и самовыражению.

В практику работы со студентами специальных медицинских групп управления включен соревновательный метод по видам спорта не требующих больших энергетических затрат и физического напряжения.

Американский психолог Б. Дж. Кретти [2] среди мотивов, что побуждают заниматься спортом выделяет:

- стремление к стрессу и его преодолению (перебороть сомнения, подавить влияние стресса, изменить обстоятельства и достичь успеха – это один из сильнейших мотивов спортивной деятельности;
- стремление к совершенству;
- повышение социального статуса;

- потребность быть членом спортивной команды, группы, частью коллектива.

Для повышения самооценки, социального статуса студентам специальных медицинских групп предоставляется возможность участия в соревнованиях ГОУ ВПО «ДонАУиГС». Учитывая противопоказания отдельных физических упражнений, в программу соревнований включаются виды спорта такие, как «дартс», легкоатлетические пробеги, шахматы, фитнес (восточные танцы, классическая хореография, йога-аэробика), настольный теннис.

Комплексность воздействия, как методический принцип, предполагает по возможности одновременное влияние на психофизическое состояние, функциональные системы, двигательные способности и интеллект. Полученные навыки закрепляются в облегченных соревновательных условиях.

Соревновательная деятельность является фактором стимуляции активности и творчества участников, требует от них самостоятельности в решении возникающих по ходу двигательной деятельности задач. Соревновательный метод эффективен при совершенствовании двигательных действий, но не при первоначальном их разучивании; требует развития двигательных качеств, причем в их комплексном проявлении; педагогически оправдывает себя при условии развитой психической устойчивости студентов [1].

Физические упражнения являются основным компонентом программы реабилитации людей, страдающих заболеваниями различной этиологии. Перечисленные выше направления, используемые на учебных занятиях адаптивного характера, являются составными частями комплексных, целевых, оздоровительных программ. Создание комплексной программы включающей рекомендации учебный материал, а также экспресс тесты, видов соревновательной деятельности, позволяет решить оздоровительные, образовательные, воспитательные задачи. Результатом правильного выбора и варьирования видов адаптивной физической культуры, интенсивности выполнения упражнений и дозировки является нормализация процессов управления и регуляции, прежде всего в триаде: центральная нервная система – гормональная система – иммунная. Улучшается регуляция трофических и обменных процессов в клетках за счёт устранения повреждения в ДНК и следовательно в органеллах. Активизируются синтезирующие процессы в тканях организма. Описанные эффекты физических упражнений являются основой профилактики возникновения и развития многих болезней.

Выводы. Целевые комплексные программы специального медицинского отделения включающие разделы – легкая атлетика, оздоровительная аэробика, общая физическая подготовка, настольный теннис, экспресс–тестирование, а также методики соревнований, как во время учебных занятий, так и внеучебное (спортивно-массовые мероприятия) позволяет решить следующие задачи:

- повышение состояния здоровья студентов;
- развитие творческой активности;
- повышение уровня самооценки.

Немаловажным является воспитание социальной адаптации студентов [4]. Решение вышеперечисленных задач дает возможности подготовки высококвалифицированных специалистов.

ЛИТЕРАТУРА

1. ДАВЫДОВ, В.В. Теория развивающего обучения [текст] М.: Академия, 2004. 288 с.
2. КРЕТТИ, ДЖ. Личность спортсмена [текст] Психология спорта: Хрестоматия М.: Мн.: Харвест, 2007. С. 59-78.
3. ЛУКАЦУК, В.І. Індустрія спорту: історія та сучасність: монографія Х.: ХНУ імені В.Н. Карзіна, 2011. 480 с.
4. ЛУБЫШЕВА, Л.И. Теоретико-методологическое обоснование физкультурного воспитания студентов [текст] Теория и практика физической культуры 1991. - № 6. С.9-12.
5. МЕНХИН, Ю.В., МЕНХИН, А.В. Оздоровительная гимнастика: теория и методика. Ростов н/Д: Феникс, 2002. 384 с.
6. УИЛМОР, ДЖ.Х., КОСТИЛЛ, Д.Л. Физиология спорта и двигательной активности [Текст]. Киев, 1997. С.475.

CZU: 378.147

ТЕНДЕНЦИИ МОДЕРНИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ, КАК ОПРЕДЕЛЯЮЩИЙ ФАКТОР ТРАНСФОРМАЦИИ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Виктория Викторовна МИРОШНИЧЕНКО,
ГОУ ВПО «Донецкая академия управления
и государственной службы
при Главе Донецкой Народной Республики» г. Донецк*

Abstract: *The article deals with the issues of modernization of institutions of higher professional education. The main ways of modernization are such as: internationalization of education, innovation in the management of educational activities; physical fitness in educational activities. The sphere of education is a priority direction of the systemic state policy. Successful modernization of higher professional education as a key factor in the country's development is capable of providing a comprehensive renewal of all spheres of society. Since the interests of society and the state in the field of education do not always coincide with the sectoral interests of the education system itself, they are active subjects of educational policy. But, do not forget that physical training improves motor skills, fosters the necessary moral and volitional qualities, increases the body's resistance to the negative effects of special conditions of professional activity in all spheres of education.*

Key words: *Physical culture, professionally applied physical training, students, modernization, education.*

Процессы модернизации образования в Море, начиная с середины прошлого века, приобрели перманентный характер. Чем же отличается нынешняя модернизация от всех предшествующих? Прежде всего, изменением приоритетов своих основных системных целей. Главная цель проходящих сегодня изменений в высшем образовании не прорыв страны в группу лидеров, не победа в жёсткой конкурентной борьбе на рынке образовательных услуг и даже не значительное повышение и сохранения своего качества.

Для достижения данной цели необходимо, чтобы институт образования стал важнейшим фактором гуманизации общественно-экономических отношений и формирования новых жизненных установок личности. Объявлено, что модернизация образования представляет собой политическую и общенациональную задачу. Поскольку интересы общества и государства в области образования не всегда совпадают с отраслевыми интересами самой системы образования, активными субъектами образовательной политики.

Основными причинами, вызвавшими необходимость реорганизации в системе подготовки профессиональных кадров в отрасли физической подготовки, молодых специалистов способных нестандартно и по-новому творчески мыслить. В настоящее время США обгоняет объединённые страны Европы по таким показателям, относящимся

к сфере образования, как: количество подготовленных специалистов, имеющих высшее образование; количество иностранных граждан, обучающихся в стране; развитие науки и интенсивность наращивания научного потенциала. В нашем обществе прочно утвердилось мнение о том, что российская система высшего образования не отвечает современным требованиям. Главный её недостаток заключается в низком качестве подготовки кадров и оторванности от потребностей экономики и общества в целом. Однако развитые страны также не удовлетворены достигнутым в них уровнем образования и проводят интенсивные реформы этого социального института [1].

Предполагается, что государственная политика в области образования должна гарантировать необходимые условия для полноценного качественного образования, учитывать интересы и способности личности, обеспечивать достижение конкурентоспособного уровня для всех ступеней образования. В условиях приоритетной поддержки образования со стороны государства система образования должна обеспечить эффективное использование своих ресурсов - человеческих, информационных, материальных, финансовых.

Таким образом, Болонский процесс – это серьёзный шаг на пути выхода из кризиса образования в современном мире, обусловленный Болонский процесс – это не фабрика образования, которая готовит одинаковых специалистов. Он задумывался и создавался для того, чтобы все люди оставались разными и могли наиболее адаптивно и эффективно с учётом собственных интересов и индивидуальных представлений выбирать свою образовательную программу и учиться в разных странах. Образно его можно сравнить с набором общих протоколов в интернете, которые позволяют читать самые разнообразные сайты». Смысл Болонского процесса можно коротко свести к требованию реформировать высшее образование таким образом, чтобы студенты, выпускники и преподаватели государственных образовательных учреждений высшего профессионального образования обладали подготовкой, «позволяющей им реагировать на изменяющиеся потребности быстро развивающегося общества». Реформы, проводимые в рамках Болонского процесса, отвечают тенденциям глобализации мировой экономики [5]. Современный этап модернизации считается самым радикальным в новейшей истории российского высшего образования. Сохранившийся до настоящего времени в массовом образовании «знаниевый подход», реализуемый в традиционной лекционно-семинарской форме и ориентированный на достигнутый уровень развития наук и освоение существующих технологий, принципиально не отвечает требованиям динамичного постиндустриального общества в условиях глобализации. Переход к деятельностной парадигме образовательного процесса и широкому использованию информационно-коммуникационных технологий, необходимость встраивания высшей школы в систему непрерывного образования и глобальные образовательные сети определяют задачи кардинальной педагогической модернизации российского высшего профессионального образования. Сфера образования – приоритетное направление системной государственной политики. Успешная модернизация высшего профессионального образования как ключевого фактора развития страны способна обеспечить комплексное обновление всех сфер жизнедеятельности общества. [2]. Введение в высшей школе уровневой системы образования также позволит вовлечь работодателей в прогнозирование перспективных

потребностей в трудовых ресурсах и, что немаловажно, существенно расширить их участие в финансировании подготовки кадров области физической культуры и спорта. Очевидное в настоящее время рассогласование между потребностями рынка труда и теми ресурсами, которые на этот рынок поставляет система образования, идёт и по количественным и по качественным параметрам.

Данная проблема является одной из основных причин реструктурирования образовательной сферы. В последние годы во многих развитых странах численность студентов государственных образовательных учреждениях высшего профессионального образования достигло того предела, когда можно говорить о переходе ко всеобщему высшему образованию (США, Канада, Япония, Швеция, Норвегия, Дания и другие). При падении, как правило, качества образования происходит дефицит будущих специалистов. Для развития будущих специалистов необходимо создание условий для личностно-ориентированной учебной деятельности каждого студента, для приобретения ими навыков самообразования и элементов практического опыта. К настоящему времени в образовании сложился ряд противоречий, тормозящих его развитие. Производительность многих типов профессиональной работы значительно зависит от специальной готовности, приобретаемой ранее путем систематических занятий, соответствующих в определенном отношении требованиям профессиональной деятельности, и условий, предъявляемым к функциональным возможностям организма. Эта зависимость получает научное объяснение в свете углубляющихся представлений о закономерности и регулярности взаимодействия различных сторон физического и общего развития человека в процессе жизнедеятельности. Например, в преподавательской среде преобладает консерватизм, ориентация на традиционные шаблоны, а студенты, сознательно или бессознательно, руководствуются интересами, связанными с их планами на будущее. А если эти интересы не удовлетворяются, то они теряют интерес к учёбе [4].

А. М. Лялин, анализируя подготовку менеджеров в современных условиях, отмечает, что она оторвана от экономики и социальной сферы, носит сугубо аудиторный характер. Современному высокопоставленному менеджеру должны вверяться не власть, а полномочия, он не должен принимать единоличные решения, а владеть технологией их разработки и коллегиального претворения в жизнь. Управление в настоящее время осуществляется не организациями и объектами, а людьми и отношениями между ними [3]. Эффективность труда можно повысить за счет расширения физиологически допустимых границ его интенсивности, а также за счет повышения индивидуальной производительности, на уровень которой также оказывает определенное влияние физическая подготовленность. Таким образом, осуществляется переход к инновационному типу экономического роста, подразумевающий интеллектуальное раскрепощение каждой личности, культивирование её творческих способностей и качеств, что является чертами постиндустриального общества [3].

Сегодня всё больше выпускников работают в коммерческих структурах, а это значит, что помимо требований, предъявляемых образовательным стандартом, государственных образовательных учреждениях высшего профессионального образования должны принимать во внимание и запросы работодателей, как из государственных, так и коммерческих структур. Следует отметить то, что занятия физической культурой и

спортом позволяют менеджерам более длительно поддерживать высокий уровень трудовой активности. Опыт практического применения этих закономерностей также привел к формированию специального вида физического воспитания - профессионально-прикладной физической подготовки. Профессионально-прикладная физическая подготовка позволяет развивать физические способности, формировать и улучшать двигательные навыки, воспитать необходимые морально-волевые качества, увеличивать сопротивление организма к отрицательному воздействию особых условий профессиональной деятельности.

Профессионально-прикладная физическая подготовка в Государственных образовательных учреждениях высшего профессионального образования ставит следующие задачи.

1. Пополнить запас студентов прикладными знаниями о профессии, о физических качествах, необходимых им для успешного выполнения трудовых операций, для высокоэффективного труда.

2. Сформировать двигательные умения и навыки, которые будут способствовать производительному труду будущих специалистов.

3. Развить и воспитать физические и психические качества, необходимые в будущей трудовой деятельности.

4. Ускорить освоение трудовых операций для более успешного обучения профессии.

5. Использовать средства активного отдыха для борьбы с производственным утомлением, для быстрого и полного восстановления сил.

6. Предупредить и свести к минимуму производственный травматизм за счет увеличения силы, быстроты, выносливости, ловкости и гибкости при выполнении трудовых операций, в процессе жизнедеятельности.

Но если учесть, что в современных условиях требования к специалисту вообще меняются очень быстро, то образованные учреждения просто вынуждены постоянно отслеживать спрос на специалистов в разных областях деятельности, внося соответствующие коррективы в содержание и организацию учебного процесса. Для формирования эффективной системы высшего образования необходимо учесть ряд требований и обстоятельств.

1. Система образования будет продуктивной лишь тогда, когда в обществе будет высок престиж и статус человека знающего, высокопрофессионального, культурного. Для этого необходима не только солидная материально-финансовая поддержка, но и образовательная среда, стимулирующая активность человека в получении и практическом использовании знаний и навыков, в постоянном их пополнении.

2. Современная экономика сориентирована на модернизацию. Возникает необходимость в гибком динамичном производстве, где главным является инновационный подход в управлении, технологии, маркетинге. Отсюда с неизбежностью вытекает требование усиления инновационной деятельности во всей системе образования и обеспечение непрерывного её характера.

3. Образовательная система постоянно расширяет своё содержание и структуру. С появлением и развитием информационной индустрии, экономики знаний возникает

необходимость пересмотра традиционных форм и методов обучения. Нужно не просто больше и дольше учить, а учить по-другому.

4. Существующая система образования в ходе реформы почти полностью исключает из этого процесса преподавателя, т. е. того, кто обязан реализовывать её цели. Уверенность в своих силах и самоуважение преподавателя являются существенными условиями для качественного и эффективного развития отечественной системы образования. Реформа высшего образования только тогда даст положительные результаты, когда она будет синхронно взаимодействовать с другими реформируемыми сферами и сторонами жизни [2].

Вывод: Таким образом, особенности современного развития выдвигают на первый план физическую подготовку специалистов, не только обладающих глубокими познаниями в сфере профессиональной деятельности, но и способных быстро ориентироваться в стремительно возрастающем потоке информации, адаптироваться к изменяющимся условиям, а при необходимости и готовых изменить профиль своей деятельности. Специалист, владеющий профессиональными умениями и навыками, способный активно и независимо мыслить, умеющий творчески решать различные профессиональные задачи, сможет организовать свою деятельность на должном уровне, отвечающем требованиям современного общества, что невозможно без освоения исследовательских умений и навыков.

ЛИТЕРАТУРА

1. АНТИПЬЕВ, А.Г.; ЗАХАРОВ, Д.Н. Противоречия в развитии высшего образования в архаичном обществе // Высшее образование сегодня 2010 № 7. С. 55-59
2. ЖУРАКОВСКИЙ, В.; ФЁДОРОВ, И. Модернизация высшего образования: проблемы и пути их решения // Высшее образование в России. №1. 2006. С.3- 14
3. ЛЯЛИН, А.М. Менеджеры, которые нам необходимы//Высшее образование сегодня. №5. 2010. С.68-75
4. РЕПЬЕВ, Ю.Г. Модернизация высшего образования в России: мифы и реальность Высшее образование сегодня №4. 2007. С.24-29. ISSN 2306-4420
5. СМИРНОВ, С. Болонский процесс: перспективы развития в России// Высшее образование в России. №1, 2004. С.43-51. ISSN 0869-3617

CZU: 796.323.2+796.015

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ К СПОРТИВНО-СОРЕВНОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ЮНЫХ БАСКЕТБОЛИСТОВ 15-16 ЛЕТ

*Наталья Сергеевна ТАРАСОВА,
старший преподаватель кафедры физического воспитания
ГОУ ВПО «Донецкая академия управления и государственной службы
При Главе Донецкой Народной Республики», г. Донецк, ДНР*

Abstract. *The article discusses the formation and development of children's basketball, the problems that accompany this sport in Municipal educational organizations. The requirements for the training system of basketball players that make up different sections of this activity (theoretical, physical, technical, tactical and psychological training) are presented. Competitive activity in basketball is reflected in game indicators that provide objective information about the content of wrestling. Registration of individual parameters of competitive activity, processing and analysis of the obtained data reveal the laws of the game, identify the factors that determine the formation of the result, significantly contributes to the further scientific justification of the training process of basketball players. the method of integrated control and its implementation in the management system is Described.*

Keywords: *basketball, competitive activity, sports training, physical qualities.*

В последнее время в связи с изменением правил игры значительно возросла интенсивность соревновательной деятельности в баскетболе. Эффективность соревновательной деятельности тесно связана с уровнем подготовки командных и индивидуальных показателей баскетболистов и их результативность в целом. [1, 2]. Научная информация о содержании соревновательной деятельности баскетболистов позволит тренерам не только управлять процессом тренировки в настоящее время, но и позволит прогнозировать требования, которые будут поставлены перед организмом спортсменов нагрузками соревновательных упражнений с учётом тенденций развития данного вида спорта.

Анализ литературных источников показывает, что за последние годы изучение проблемы технико-тактической подготовки, за редким исключением [1, 2], в мужском баскетболе почти не проводилось. В частности, до сих пор не разработаны соревновательные характеристики баскетболистов и компонентов соревновательной деятельности. Изучение этих вопросов с учетом изменений в правилах игры является актуальным как для теории, так и для методики спортивных игр, а также для спортивной практики.

Современный баскетбол – один из самых популярных в мире игровых видов спорта, атлетическая игра, которая характеризуется динамикой и высокой двигательной активностью, разнообразием и значительным напряжением игровых действий. Он относится к нестандартным ситуационным физическим упражнениям с резкой

переменной интенсивностью. Как следствие, при игре в баскетбол складывается своеобразный динамический стереотип нервных процессов, обеспечивается быстрое переключение функций с одного уровня деятельности на другой.

Баскетбол играет чрезвычайно важную роль для формирования жизненно необходимых умений и навыков, всестороннего развития физических и психических качеств школьника. Высокую ценность имеют такие черты баскетбола как непрерывность и неожиданность быстрых изменений игровых ситуаций. Данная игра заставляет учиться мгновенно оценивать ситуацию, действовать инициативно и изобретательно. Другой ценностной характеристикой является высокий уровень эмоциональности игры, вытекающий из ее динамичности и соревновательного характера [1].

Несмотря на большие положительные изменения в развитии современного баскетбола в мире, он имеет достаточно серьезные проблемы, тормозящие его развитие и снижают зрелищность игры. Проблемы эти состоят в технической подготовленности игроков, в организации защиты, в тактике нападения, в организации предигровий разминки игроков, в невысокой эффективности дистанционных бросков, в пробелах теоретической и психологической подготовки, в отношении слабой подготовки высокорослых игроков и др.

Перечисленные проблемы связаны с многочисленными проблемами, которые сопровождают детский баскетбол, который должен закладывать фундамент в подготовку квалифицированных игроков; отсутствием высококачественной научно-обоснованной методической литературы; в большей или меньшей мере в выраженном консерватизме руководства государственных и международных федераций баскетбола; с пассивностью (инертностью) тренеров, работающих на различных уровнях национального баскетбола в своих странах, которые устраивают результаты их работы, а состояние современного баскетбола не вызывает удивления.

Вышесказанное подтверждается фактами: большинство квалифицированных баскетболистов обладают ограниченным арсеналом приёмов игры с мячом; решение тактических задач в нападении и защите чаще всего удивляет специалистов.

Совершенствованием технической подготовки занимались много ученых в области баскетбола – В.М. Корягин, А.И. Вальтин и другие, вопросом об индивидуализации применения средств и методов совершенствования технической подготовки в зависимости от психомоторных качеств спортсменов занимались В.Е. Радионов, В.И. Воронова, С.Е. Шутова, но эти исследования были посвящены больше достижению высоких показателей в спорте, в юношеском же баскетболе данная проблема раскрыта недостаточно полно, и требует разработок новых методик, что подтверждает актуальность выбранной темы.

Как спортивная дисциплина баскетбол – это прежде всего соревновательная деятельность спортсменов, насыщенная большим разнообразием двигательных действий, эффективность выполнения которых требует от баскетболистов высокого уровня их физического развития и разносторонней (общей и специальной) физической подготовленности.

С учетом названных требований систему подготовки баскетболистов составляют разные разделы данной деятельности (теоретическая, физическая, технико-тактическая и психологическая подготовка).

Особое значение в баскетболе, как и во многих других видах спорта, представляет соревновательная деятельность, в рамках которой протекает развитие двигательной активности спортсменов. Также важное значение имеет физическая подготовка, поскольку эффективность этой деятельности напрямую зависит от уровня развития у баскетболистов физических качеств и двигательных способностей [3].

Для рационального управления в процессе спортивной тренировки и дальнейшей его разработки, необходимо обеспечить подход, при котором на первый план были бы выдвинуты конкретные цели и соответствующие их достижению процессы, протекающие при реализации задач управления. Таким образом, все элементы оказываются связанными не только структурно, но и функционально.

В этом случае упустить какое-нибудь важное звено в процессе подготовки весьма сложно. В этом случае упорядочивается процесс управления, тесно увязывается структура соревновательной деятельности и соответствующая ей структура подготовленности при соответствующей диагностике функциональных возможностей спортсменов, характеристике соответствующих моделей, систем, средств и методов, направленных на совершенствование различных компонентов подготовленности к соревновательной деятельности. Наиболее эффективными эти представления оказываются для разработки перспективной программы на относительно длительный период подготовки спортсменов. Например, качества, определяет спортивный результат, а способ их оценки, средства и методы развития, порядок их распределения во времени, отображает характерные для планируемого результата нормативы.

Управление тренировочным процессом предполагает комплексное использование как возможностей системы спортивной тренировки (закономерностей, принципов, положений, средств и методов и др.), так и внутренировочных и внесоревновательных факторов системы спортивной подготовки (специального инвентаря, оборудования и тренажеров, средств восстановления, климатических факторов, организационных моментов и др.). С одной стороны, это определяет чрезвычайную сложность управления в спортивной тренировке, а с другой - его большую эффективность в случае обоснованности реализованных решений.

Оценка соревновательной деятельности в баскетболе - сложный и многогранный процесс, требующий учета различных критериев и показателей. Широкий спектр вариантов соревновательных игр, необходимость взаимодействия с партнерами по команде, постоянная коррекция тактических замыслов и действия значительно усложняют процесс объективной оценки эффективности соревновательной деятельности баскетболистов. Кроме того, спортсменам приходится выполнять большое количество технико-тактических действий, каждое из которых, в свою очередь, возникая в сложном ансамбле игровой деятельности, может повлиять на спортивный поединок, определить его результат [2]. Довольно часто встречаются случаи, когда игрок набирает значительное количество очков при большом количестве брака, а игрок с незначительными показателями результативности выполняет значительное количество «черновой» работы. Поэтому оценка готовности к спортивно-соревновательной деятельности в современном баскетболе безусловно является актуальной.

Высокие спортивные результаты в современном мировом баскетболе свидетельствует о том, что эффективное ведение соревновательных действий на баскетбольной площадке требует от баскетболистов максимальной реализации всех сторон подготовленности.

Систематические занятия баскетболом рекомендуется начинать в возрасте 10-11 лет. Участие в соревнованиях разрешается, как правило, через 1-1,5 года систематических занятий.

Достижение высокой спортивной квалификации, эффективного ведения игры и получения победы над соперниками в спортивных играх невозможно без командных действий, как в нападении, так и в защите. Однако вклад в общую победу может быть разным и неоднородным. Иногда баскетболисты выполняют на площадке работу, которая на первый взгляд незаметна, но играет одну из решающих ролей в достижении главной цели. Иногда, наоборот, игрок выполнил значительное количество бросков, среди которых один попал в корзину, однако количество потерянных попыток довольно значительно. Поэтому главной задачей оценки полезной деятельности является объективность результатов, что безусловно важно для педагога в построении дальнейшего тренировочного процесса.

Несмотря на то, что баскетбол является мощным средством массовой физической культуры и оздоровления различных групп населения, современная баскетбольная подготовка в Муниципальных образовательных организациях связана со многими проблемами, среди которых следует обратить внимание на нерациональное планирование изучения учебного материала, организации занятий в разных формах, недостаточное количество уроков и внеурочных занятий, отведенных на изучение основ баскетбола, недостаток специалистов данной специализации среди педагогов, которым, к тому же, не хватает экспериментально обоснованных методических рекомендаций, что не позволяет осуществлять надлежащее научно-методическое обеспечение баскетбольных занятий. Наличие этих проблем свидетельствует о необходимости по-новому подходить к школьной баскетбольной подготовке: нужны новые методики обучения и тренировки, инновационные подходы к составлению и выполнению комплексов специальных баскетбольных физических упражнений, организации игр и соревнований.

Для оптимизации процесса школьной баскетбольной подготовки необходимо перевести акценты с тренировочных концепций подготовки на оздоровительные с учетом новых достижений в области технологий сохранения здоровья, вводить в занятия упражнения на развитие мышления, расширения кругозора. Требуется оптимизировать процесс постепенности и поэтапности баскетбольной подготовки от начальной школы до старших классов. Важны средства повышения активности учащихся во время занятий, оптимизация технико-тактической подготовки, в частности обучение выполнению бросков в корзину. Ученик должен научиться концентрировать внимание на цели (она может быть разной, например, щит или задняя часть обруча корзины), выполнять броски плавно и ритмично [2]. Упражнения на выполнение штрафных бросков должны обеспечивать соблюдение учащимися основных требований: в исходном положении мяч удерживается близко к туловищу; локоть руки, которая бросает, должен быть направлен на корзину; мяч нужно выпускать через указательный палец; бросок сопровождается

рукой и кистью; внимание до конца остается сосредоточенным на цели; плечи для сохранения равновесия держатся параллельно и т.д. [2]. При выполнении передач, уловов, бросков целесообразно вводить в содержание тренировки методы дополнительных ориентиров, использование пространственных и временных ограничений при выполнении упражнений, последовательного увеличения скорости выполнения определенных технических действий, осложнения исходных положений при их выполнении, выполнение приемов на максимальной скорости передвижения, изменение темпа и ритма выполнения отдельных движений в общей структуре технического приема, использование облегченных или обремененных мячей, выполнение технических действий с ограниченным зрительным контролем, «свободной» работы с мячом [4].

Следует уделять повышенное внимание совершенствованию организации внутришкольных соревнований и соревнований между командами различных учебных учреждений. Занятия необходимо организовывать и проводить таким образом, чтобы школьники сами стремились к самосовершенствованию своего баскетбольного мастерства, самостоятельно работали с мячом в свободное от учебы время. Также необходимо ввести в учебную практику съемку на видео элементов занятий и игр с последующим использованием видеоматериалов на следующих занятиях; когда школьники видят себя «со стороны», они достигают более точных индивидуальных движений и групповых взаимодействий. Использование этих и других методов совершенствования и оптимизации процесса школьной баскетбольной подготовки ставят перед учителем физической культуры дополнительные требования, касающиеся прежде всего постоянного углубления своих знаний и умений, настойчивости, творческого подхода к организации учебно-тренировочного процесса [3].

Организация комплексного контроля – одна из важнейших «опор» системного подхода в подготовке юных баскетболистов в игровых видах спорта. Системный подход в этом отношении предусматривает единство планирования и координирующих управляющих воздействий на спортивный коллектив или отдельных спортсменов в соответствии с плановыми характеристиками, направленными на достижение конкретных спортивных результатов, а также на изменение соответствующих позиций планирования для надежного достижения высоких показателей [6].

Такой контроль в системе управления должен обеспечивать использование его: а) как части управления подготовкой; б) как набор специальных мер контроля; в) как своеобразной «обратной связи», с помощью индикаторов сигнализирующих о действенности управляющих воздействий педагога в том или ином коллективе [6].

Справедливо считается, что применяемый контроль должен соответствовать критериям: полезности педагогам и юным спортсменам; быть тесно связан с организацией подготовки; обеспечивать возможность в прогнозировании отклонений от плановых характеристик планирования; определять особенности корректирующих действий; позволять видоизменять программы контроля, в связи с особенностями тренировочного и соревновательного процессов; обеспечивать спортсмена и педагога краткими и доступными по форме данными [5].

Соответствуя отмеченному высокому уровню информационно-методического обеспечения процесса подготовки спортсменов в баскетболе, в исследовательской,

учебной и методической литературе по этому виду спорта авторы достаточно часто характеризуют не только методы и средства разносторонней (физической, технико-тактической, теоретической, психологической и интегральной) подготовки баскетболистов, но также методы и средства педагогического контроля каждой из названных сторон их подготовленности [4]. При этом, учитывая, что в баскетболе, как и в ряде других спортивных игр, большое значение имеет техническая подготовленность спортсменов, от уровня которой в решающей мере зависит качество управления летающим мячом и, как следствие, результативность соревновательной деятельности, в литературе определенное место уделено характеристике средств и методов педагогического контроля технической подготовленности баскетболистов.

Однако такие средства контроля (тесты и нормативы) в методической литературе определены пока преимущественно либо для оценки исходной подготовленности начинающих заниматься баскетболом (новичков), либо для оценки технического мастерства баскетболистов высшей спортивной квалификации. В то же время несколько в стороне в настоящее время осталось освещение вопросов контроля технической подготовленности баскетболистов старшего школьного возраста. Для спортсменов данного возраста пока не определены с необходимым полным метрологическим обоснованием ни добротные (информативные и надежные) тесты, ни нормативы, соответствующие таким метрологическим критериям, как репрезентативность, современность и релевантность (т.е. соответствие определенной возрастной и квалификационной группе спортсменов) [3, с. 128].

Выводы. Психологическая напряженность является фактором торможения в процессе соревнований и приводит к снижению эффективности игровых действий. Если учесть, что действия в условиях баскетбола проходят в условиях постоянного контакта и противодействия защиты, и большинство приемов игры требуют высокой четкости и точности в управлении движениями, то становится понятно, что дополнительная психологическая напряженность снижает концентрацию внимания у игроков, вследствие чего негативно влияет на точность их игровых действий. Возможные направления совершенствования методов и средств и оптимизации процесса школьной баскетбольной подготовки заключаются, в частности, в изменении общих концепций тренировки с целью уделения большего внимания сохранению и укреплению здоровья школьников, использовании инновационных средств повышения активности учащихся, совершенствовании технической и тактической подготовки путем разработки новых методов, средств и упражнений, организации занятий и различных форм и соревнований на разных уровнях.

ЛИТЕРАТУРА

1. КУЗИН, В. В. Баскетбол. Начальный этап обучения / В. В. Кузин. М.: Физкультура и спорт, 2002. 193 с. ISBN 5-278-00729-10
2. БАППЕЛ, П. Баскетбол для юниоров. 110 упражнений от простых до сложных. ТВТ Дивизион / П. Баррел. М.: АСТ, 2008. 83 с. ISBN: 978-5-98724-046-5.

3. БОГДАНОВСКИЙ, А.Н. Развитие специальных физических качеств юных баскетболистов / А.Н. Богдановский // Человек. Спорт. Медицина. 2018, № 4(104), с. 127-128.
4. СОФРОНОВ, Н. Н. Повышение эффективности защитных действий юных баскетболистов средствами физической подготовки / Н. Н. Софронов, А. А. Ионов, Р. Р. Азиуллин // Современные проблемы и перспективы развития системы подготовки спортивного резерва в преддверии XXXI олимпийских игр в Рио-де-Жанейро : всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (Казань, 26-27 ноября 2015 г.). Казань, 2015, с. 447-448. ISBN 978-5-9904619-3-2
5. Специальная физическая подготовка юных баскетболистов 15-16 лет с учетом игрового амплуа / А. С. Касмалиева [и др.] // Наука, новые технологии и инновации. – 2017, № 6, с. 172-174. ISBN 978-5-905760-86-0
6. ЯХОНТОВ, Е.Р. Индивидуальные упражнения баскетболиста / Е.Р. Яхонтов, Л.С. Кит. М.: Огниво, 2010. 136 с.

CZU: 37.016:004:811.111

GET INTERACTIVE: TEACHING ENGLISH WITH VIDEO

Liliana COLODEEVA

dr., conf. univ. inter.

Universitatea de stat ‘B.P. Hasdeu’ din Cahul, RM

Abstract: *Today, in the era of technology, videos serve as powerful resources because many students are visual learners. Furthermore, teaching with video integrates listening, speaking, and reading skills. Therefore, the goal of the present paper is to discuss a set of methods of teaching English to EFL learners with the help of video. The paper introduces popular platforms and web2 tools which help create interactive and engaging videos for students.*

Keywords: *teaching with video, web2 tools, online platform, vlogging.*

The year 2020 brought to the learning environment what most teachers were afraid of, but still, what lots of teachers were patiently waiting for – the need and opportunity to teach and learn online. In this scenario, teaching with video becomes a necessity as well.

Learning and discovering new things have always been a characteristic aspect of human nature. All a teacher wants is that the students are motivated learners, whilst all the students want is that the classes to be interesting and interactive. Having said that, making such classes and creating the content which would captivate students’ attention is the primary objective of the teacher.

Teaching with video is a great way to captivate students’ attention due to the fact that the internet provides a myriad of apps and web2 tools to create efficient and interesting teaching videos.

The major advantage of teaching with video is that the students can watch the video material that is most relevant to them at the most convenient time and place. If one missed something or did not understand something, they can always go back and watch the teaching video as many times, as necessary.

Teaching with video can roughly be divided into teaching with one’s own video and teaching with someone else’s video, for example from such providers as YouTube or TED-Ed. Both teaching ways can be quite engaging as long as the planning for the lesson was done properly. This paper aims at considering teaching English to EFL learners with both, self-created and borrowed videos. Moreover, the paper will provide a review of most useful resources for teaching with video available in the year 2020.

The first and easiest variant is definitely taking an existing video and adapting it to the needs of your students. The Internet offers a considerable number of tools and platforms for this purpose. Further, the most frequently used web sources are take into consideration.

YouTube is a platform that places at disposal videos made by professional and amateur teachers, as well as videos created by professional teaching organisations. The videos can be

watched online or downloaded. Besides, there are videos uploaded by popular vloggers who are native or non-native speakers of the English language. The following are some YouTube channels to benefit from for both teachers and learners of the English language:

1. *English with Lucy* [4] – a vlogger of British origin and impeccable RP, Lucy has dozens of mini-lessons on English grammar, vocabulary and pronunciation. The videos are short and interactive and are well structured and professionally presented. Videos from English with Lucy include advice on how to stop translating in your head, what are common words people pronounce incorrectly, and what is the meaning behind some of the interesting English idioms and phrases common in the UK.
 2. *Rachel's English* [5] – a vlogger who helps non-native speakers of the English language to understand the cultural and lexical specificities of American English, as well as improve American pronunciation. Rachel's videos are professionally structured and all of the videos are captioned. Rachel uses everyday conversation topics and famous movies in order to teach American idioms and popular expressions.
 3. *MmmEnglish* [6] – a channel held by a coach from Australia, Emma, who helps to build the skills and confidence in speaking fluent English. Emma focuses on teaching both everyday English and business English conversations.
 4. *Billie English* [7] – an Oxford House teacher trainer from Barcelona who provides hundreds of short clips on English grammar and pronunciation, as well as Cambridge exam tips.
 5. *BBC Learn English* [8] – a service run by the British government; videos on various topics, news included, are produced by a team of experts and posted daily on their YouTube channel.
 6. *LearnEnglish Teens* [9] – a British Council's channel for teenage learners of English which offers authentic videos oriented to practice listening and speaking skills; besides, a lot of their material includes grammar topics and recommendations for exam preparation.
 7. *Speak English with Mr Duncan* [10] – a self-proclaimed English addict; Mr. Duncan is actually a funny British YouTuber who has got some exceptional videos to help other 'addicts' learn the English language. In his videos, Mr. Duncan addresses various interesting topics such as Brexit, European Union, Black Friday, Autumn Equinox, Overcast weather, etc.
- **Edpuzzle** is a free educational platform that allows the teachers to produce interesting activities with videos and track students' activity. Teachers can find videos on the platform on a wide variety of sources, add questions to videos, and assign them to their classes. Edpuzzle might seem sophisticated to some teachers but it is actually pretty easy to use and operate with. Besides, with Edpuzzle teachers will always know how many students really watched the video, how much time did they spend on it and how many correct answers did they get.
 - **TED-Ed** is a platform which has a generous library of original animated videos on various subjects: the arts, literature, technology, business, health, science, education, and

others [11]; it provides an international arena for teachers to create their own interactive lessons and to help “curious students around the globe bring TED to their schools and gain presentation literacy skills”. TED-Ed global network measures more than 250,000 teachers [12].

- **Coursera** is a massive open online course platform (MOOC) founded in the USA; Coursera works with universities and other organizations all over the globe to offer online courses and certifications in a variety of subjects. All the courses provided by Coursera can be joined for free and the material of the course can be successfully used in class. The videos within the courses are professionally designed and delivered by university professors; in addition, the videos are paired with scripts and quick understanding tests.

Another variant of teaching with video is the solution to create a video of your own. And again the internet nowadays conveys many options to make a video tutorial or instructional videos. The important aspect of this method is that in order to create qualitative videos the teacher should pay careful attention to the devices involved in the video-making process: camera and microphone. The technology is only great and engaging when it is of good content and quality. Some of the most popular and easy to use tools in the 2020 are:

- **Loom**, a video recording tool/Chrome extension that helps to get messages across through instantly shareable videos. With Loom, one can record their camera, microphone, and desktop simultaneously and then share the videos online [13]. Loom allows teachers to record their lessons and annotate the screen by making markings and providing feedback, as well as edit and trim the videos. It is a useful device to create videos for the students who did not attend an important class or for those who are studying online.
- **Screencastify**, is another Chrome browser extension intended to use if one needs to record the screen, face, or voice. The videos can be edited and shared across the web. Screencastify is really easy to use according to teachers’ reviews and has made their lessons more powerful [14].
- **Flipgrid**, a tool that allows creating classes with individualised tasks where teachers and students have to make videos, with cameras on or off, and there is a possibility to comment on the videos with another video; Flipgrid makes formative assessment more student-centred.

Other online video-making platforms that can be helpful in creating interesting instructional videos are InVideo, Animoto, Kizoa, Biteable, WeVideo and ClipChamp.

Regardless of the chosen method of teaching with video, it is important to plan the pre-, while- and post-watching activities in order to make teaching with video captivating and appropriate to the needs and the level of each student.

Finally, it is worth mentioning the great authentic resource in Moldova, the AISE platform, [15] which has a considerable number of tutorials in the Romanian language created by teachers for other teachers in order to ease their work with new apps and web2 tools. The platform offers tutorials on Animaker, PowToon, Blabberize, Animoto, Wand Education, Kizoa and Flipgrid among others. The platform works in collaboration with a popular Facebook page ‘Online Educational Platform’ [16] organized by Daniela Munca-Aftenev who gathered thousands of

teachers from Moldova, and recently from Romania too, in order to help teachers to master teaching with technology.

BIBLIOGRAPHY

1. AISE (2020) *Platforme Educaționale Online*. [online] Available at [<https://alem.aice.md/resources/conferinta-platforme-educationale-online/>]
2. Facebook (2020) *Platforme Educationale Online*. [online] Available at [<https://www.facebook.com/groups/platformeonline>]
3. TED-Ed, (2020) *Lessons Worth Sharing*. [online] Available at [https://ed.ted.com/lessons?content_type=animations]
4. YouTube, (2020) English with Lucy. [online] Available at [<https://www.youtube.com/c/EnglishwithLucy/featured>]
5. YouTube, (2020) Rachel’s English. [online] Available at [<https://www.youtube.com/c/rachelsenglish/featured>]
6. YouTube, (2020) MmmEnglish. [online] Available at [https://www.youtube.com/c/mmmEnglish_Emma/featured]
7. YouTube, (2020) Billie English. [online] Available at [<https://www.youtube.com/c/BillieEnglish/featured>]
8. YouTube, (2020) BBC Learn English. [online] Available at [<https://www.youtube.com/user/bbclearningenglish>]
9. YouTube, (2020) LearnEnglish Teens. [online] Available at [<https://www.youtube.com/c/BritishCouncilLearnEnglishTeens/featured>]
10. YouTube, (2020) English with Mr Duncan. [online] Available at [<https://www.youtube.com/misterduncanchina/featured>]
11. TED-Ed, (2020) *Lessons Worth Sharing*. [online] Available at [https://ed.ted.com/lessons?content_type=animations]
12. TED-Ed, (2020) *Lessons Worth Sharing*. [online] Available at [<https://ed.ted.com/about>]
13. Loom.com (2020) *Loom for Education*. [online] Available at [<https://www.loom.com/education>]
14. Capterra.com (2020) *ScreenCastify Reviews 2020*. [online] Available at [<https://www.capterra.com/p/163770/ScreenCastify/reviews/>]
15. AISE (2020) *Platforme Educaționale Online*. [online] Available at [<https://alem.aice.md/resources/conferinta-platforme-educationale-online/>]
16. Facebook (2020) *Platforme Educationale Online*. [online] Available at [<https://www.facebook.com/groups/platformeonline>]

CZU: 37.02:004

PREDAREA SINCRON ȘI ASINCRON PRIN UTILIZAREA APLICAȚIILOR GOOGLE

*Cristina NAZARU, lector universitar,
UPS Ion Creangă din Chișinău, RM*

Summary. *The intense use of ICTs has become one of the challenges of the year 2020 for people around the world, including educators among the first. Used for many years in all types and at all levels of education, the blending of synchronous and asynchronous learning, both in the online and the offline environment promotes efficient learning, regardless of age, digital skills. The tools offered by Google in the new G Suite for Education are free, flexible, secure and easy to use. They offer vast possibility for blended learning, in which learners and educators can collaborate, communicate and manage their activity both in real time and asynchronously.*

Key Words: *ICTs, synchronous learning, asynchronous learning, Google, online tools.*

Anul 2020 a adus provocări enorme la nivel mondial în toate sferele vieții. Procesul instructiv-educativ a fost poate cel care a trebuit să reacționeze printre primii la schimbările majore de care ne-am ciocnit la începutul anului. Și deși tehnologiile informaționale și de comunicare (TICE) au devenit parte componentă a procesului de predare-învățare-evaluare de cel puțin două decenii, utilizarea lor pe scară largă a devenit imperativă anume acum.

Învățarea la distanță și e-learning-ul sunt deja de ceva timp utilizate destul de activ la nivel mondial, mai ales la etapele mai avansate ale educației, inclusiv învățământul vocațional, superior și complementar. La etapele incipiente era vorba de utilizarea calculatorului în timpul orelor pentru prezentarea unor materiale audio, video, apoi a tehnologiilor de comunicare, inclusiv email și sms pentru transmiterea și/sau recepționarea mesajelor și produselor de învățare, precum și utilizarea internetului pentru informare, cât și cursuri pe CD. Au urmat mii de aplicații și instrumente web de tot felul, gratuite și cu tarif, simple și complexe, menite a fi utilizate în procesul instructiv-educativ în orice domeniu și la orice nivel.

În contextul pandemiei, instrumentele Web au devenit și mai numeroase, și mai complexe, și mai accesibile, iar învățământul la distanță un imperativ. Ne vom referi aici la aplicațiile Google, oferite gratuit în suita *G Suite for Education*, care sunt utilizate la scară largă în instruirea online în Republica Moldova.

Învățământul la distanță este o formă alternativă de învățământ care se realizează prin o varietate diversă de instrumente de comunicare la distanță și tehnologii informaționale. Comunicarea la distanță este definită ca un „ansamblu de acțiuni și procese mediate de tehnologii de comunicații care asigură interacțiunile membrilor comunității școlare în cadrul procesului educațional la distanță”. [5, p. 5]

Învățarea la distanță cu cele două aspecte importante ale sale – comunicarea și colaborarea – se poate desfășura prin două forme:

- asincronă;
- sincronă.

Învățarea asincronă are loc atunci când participanții la actul educațional nu se află în același spațiu real sau virtual simultan. Acest tip de învățare de obicei este facilitat de așa mijloace cum ar fi email, grupuri de discuții, resurse web, etc. Până nu demult și în cele mai multe cazuri, învățarea asincronă era o preferință a formabililor ce își doreau să combine învățătura cu serviciul, familia, alte activități. E-Learningul asincron permite cursanților să se conecteze la mediul de învățare în orice moment și să folosească oricând resursele puse la dispoziția lor de către instructorii. Respectiv și instructorii, pot monitoriza progresul cursanților atunci când le este mai comod. Învățarea asincronă este componenta-cheie a unei învățări flexibile. [2, p. 49]

Învățarea sincronă este pe de altă parte directă, în timp real, de obicei programată. Ea are la baza interacțiuni directe, orientate spre învățare cu participarea simultană a cadrului didactic și al elevului. Ea poate avea loc și în sala de clasă, iar în e-learning se realizează exclusiv în mediul online. O caracteristică importantă a învățării sincron la distanță este folosirea canalelor digitale de comunicare care oferă posibilitatea lucrului în comun și/sau a partajării informației. Aceasta depinde foarte mult de timp, ceea ce necesită un bun management.

Tabelul 1. Învățarea la distanță (după Corlat S, ș.a).

Învățarea sincronă		Învățarea asincronă	
Caracteristici	Realizare prin	Caracteristici	Realizare prin
Timp real Directă Programată (din timp) Colectivă și colaborativă Simultană Concurentă	Mesaje instantane Chat online Difuzare video în direct Conferințe audio Conferințe video Conferințe web	Acces sau interacțiuni intermitente Autoorganizare Comunicare individuală Învățare individualizată Disponibilitatea resurselor în orice moment de timp Resurse create apriori	E-mail Discuții fragmentate Table de discuții Traininguri Web Producere video Suporturi de date Traininguri la calculator

Aplicațiile de tip video-conferință ce oferă posibilitatea de a comunica sincron au devenit foarte populare la un moment dat fiind privite ca o alternativă perfectă pentru lecția tradițională în sala de curs, însă dezavantajele acestora, cum ar fi: lipsa tehnologiilor performante și/sau a spațiilor precoce învățării, conexiunea lentă, expunerea prea îndelungată în fața monitorului/telefonului, pierderea rapidă a interesului, extenuarea, etc. au necesitat găsirea de soluții care ar oferi un echilibru.

Distribuirea asincronă de conținut prin email sau pe platforme sociale, evaluarea și oferirea feedbackului în acelaș mod, dar nu imediat, discuțiile pe forumuri și chaturi sunt mult mai accesibile și oferă o flexibilitatea sporită atât formatorilor cât și formabililor. Primele modele de învățământ la distanță reflectau anume această viziune. După Pullen și Snow (2007) aceasta ar fi o abordare potrivită pentru studenții motivați și disciplinați, căreia îi lipsește interacțiunea, colaborarea și suportul din partea colegilor și profesorilor. [3]

Modelul pe care îl alege un profesor, indiferent de mediul în care își desfășoară activitatea, cel real sau cel virtual depinde de o mulțime de factori, imperativele timpului, accesul la tehnologii, disciplina de studii, vârsta formabililor, cerințele autorităților, etc. Și de cele mai multe ori, instructorul nu va folosi și/sau autoritățile nu vor impune un singur model de comunicare, ci o combinație dintre cele două. De obicei se va vorbi despre instruirea mixtă, în care vom combina comunicarea sincron, în clasa tradițională cu difuzarea materialelor de învățare prin intermediul TICE, sau combinarea lineară a comunicării asincron cu cea sincron doar în mediu virtual.

Combinarea celor două forme oferă pe de o parte echilibru psiho-emoțional părților implicate în procesul instructiv (se lucrează într-un tempou personal și profesorul are mai mult timp pentru evaluare și feedback) și flexibilitate (materialul poate fi accesat la ore și din locații diferite), iar pe de altă parte posibilitatea de a interacționa și socializa, oferind studenților o legătură mai puternică cu semenii și instructorul cât și implicarea activă. [2, pp.53-54]

O varietate largă de modalități de combinare a metodelor de instruire asincron și sincron este posibilă prin aplicarea instrumentelor oferite de G Suite pentru educație. Google Docs, Google Forms, Google Slides, Jamboard, Google Drive, Google Classroom, Gmail, Meet-ul sunt cele mai des folosite aplicații în procesul instructiv-educativ. Majoritatea acestora pot fi utilizate în ambele modalități, atât sincron, cât și asincron.

Posibilitățile oferite de aceste aplicații sunt multiple:

- Comunicare și predare sincronă la distanță prin intermediul aplicației *Meet*;
- Gestionarea documentelor în Cloud folosind *Google Drive*: crearea și stocarea fișierelor, editarea și partajarea lor, dosare personale, dosare comune (partajate între mai mulți colaboratori)
- Predarea lecțiilor, transmiterea temelor, facilitarea comunicării și colaborării cu elevii atât în timpul orelor cât și în afara acestora cu *Google Classroom*;
- Crearea și formatarea documentelor text și lucrul în echipă cu alte persoane utilizând aplicația *Google Docs*;
- Planificarea și organizarea conținutului prin foi de calcul online cu *Google Sheets* pentru analiza reușitei elevilor, rezultatele testelor, etc.
- Crearea conținutului digital sub forma de prezentări pentru predare, cu ajutorul *Google Slides*: creare, inserare video, adăugare sunet, partajare etc.
- Evaluarea online cu ajutorul Google Forms: creare teste și formular de evaluare cu diverse tipuri de întrebări, cuantificarea răspunsurilor, partajare, colaborare, analiza rezultatelor, cronometrare;
- Organizarea conținutului digital cu *Google Sites* (portofoliul digital, materialele de predare etc.): creare, structurare, adăugare conținut, partajare, colaborare și exemple de utilizare în procesul educațional;
- Predarea la distanță folosind tabla digitală în timp real cu aplicația *Jamboard*.

[8]

Pentru a avea acces liber și gratuit la aceste instrumente web ce facilitează enorm instruirea mixtă este suficientă utilizarea *Google Chrome* ca browser și crearea unui *cont Google*, cât și personalizarea acestora.

Dintre aplicațiile oferite gratuit la moment aplicația *Google Classroom* este probabil una dintre cele mai eficiente și rapide soluții pentru a oferi acces și a accede la conținuturile educaționale. Este o modalitate în care comunicarea sincron se poate combina cu comunicarea asincron prin folosirea diverselor instrumente de creare, postare, aplicare, discutare și evaluare a produselor educaționale.

Google Classroom este de fapt o platformă ce stochează informația în Clou. Aceasta este ușor de configurat pentru difuzarea asincronă a informației, cât și pentru interacțiunea cu formabilii. Aplicația este destul de simplă în utilizare și oferă posibilitatea de a crea clase virtuale pentru diferite cursuri, adăugarea elevilor la curs, dar și a altor profesori în calitate de colaboratori, distribuirea și difuzarea de tot felul de materiale la curs, evaluarea produselor învățării și oferirea de feedback, păstrarea resurselor într-un singur loc, comunicarea cu studenții și alți profesori, inițierea și gestionarea resurselor, dar și stocarea informației privind progresul formabililor.

Instrumentele *Docs*, *Sheets*, *Forms* și *Slides* ne ajută să creăm și formatăm texte și prezentări, foi de calcul pentru planificare, dar și stocare a informației, reușitei elevilor; să formulăm și să administrăm chestionare și teste și să le evaluăm; să creăm și să distribuim conținut digital complex cu inserare de text, imagini, audio și video. Toate aceste instrumente pot fi folosite asincron, create apriori de profesor și distribuite apoi elevilor pentru lucru individual, dar și pentru comunicare sincronă prin posibilitatea oferită de aceste instrumente Google de a colabora, co-edita și evalua în timp real toate produsele învățării. *Documente Google* este nu doar un instrument de diseminare a informației în regim asincron, dar și unul cu care putem edita simultan lucrând pe el în colaborare cu membrii clasei sau cei căror le-am distribuit link-ul. Studenții pot primi feed-back imediat și face corectările tot atunci. *Formularele Google* sunt foarte utile pentru colectarea informației, dar și mai utile ca un instrument de evaluare, cu posibilitatea de a oferi feedback imediat, acordare de punctaj, stocare de rezultate și urmărirea progresului studenților atunci când sunt utilizate împreună cu *Foile de Calcul Google*.

Jamboard este o altă aplicație Google ce stochează informația pe Cloud. Este o tablă inteligentă ce oferă posibilitatea creării rapide de conținut educațional. Jamboard-ul face conținutul învățării vizibil și accesibil, este ușor de distribuit oferind posibilitate de a contribui la crearea conținutului, dar și editarea acestuia. Este disponibil pentru a fi utilizat sincron în conferințele web, dar și asincron prin distribuirea de link-uri către studenți. Aplicația este simplă în utilizare disponibilă direct din browser sau de pe telefon prin intermediul aplicației mobile.

Google Drive este un spațiu de stocare gratuit, în care putem stoca până la 15 GB de fișiere, și mai mult pentru utilizatorii G Suite. Avantajul acestui instrument este că putem încărca fișiere, și crea copii a acestora care pot fi accesate online de pe orice dispozitiv. Totodată putem crea Drive-uri comune și oferi acces la acestea altor profesori și cursanților. Elevii vor putea și ei încărca în Drive produsul învățării, care devine automat disponibil și profesorului.

Cea mai bună soluție pentru comunicarea sincron este oferită de *Google Meet*, care este un serviciu de comunicare în timp real cu posibilități imense: conferințe video cu sute de participanți, posibilitate de a purta discuții în chat în timpul apelului, partajare ecran, audio și video, înregistrarea conferinței cu salvarea ei în Drive, etc. *Google Duo*, *Google Hangouts* și *Google Chat* sunt alte aplicații care pot fi folosite pentru comunicare sincron cu o persoană sau cu mai multe concomitent.

O combinație perfectă în mediul de învățare virtual vine din utilizarea platformei *Google Classroom* cu toate instrumentele compatibile din *GSuite* pentru distribuirea de conținut în mod asincron și întâlnirile sincrone, “screen-to-screen” pe platforma *Meet*. Totodată, platforma *Classroom* este la fel de utilă pentru distribuirea asincronă de conținut și în clasa tradițională când ne întâlnim față în față în mediul offline.

Inovația în didactică la momentul actual semnifică, fără îndoială, utilizarea noilor tehnologii. Există o mulțime de aplicații și programe interesante în diferite domenii, care pot fi folosite în clasă, atât pentru comunicarea asincronă, cât și pentru cea sincronă. Acestea sunt de obicei dedicate unui singur scop și, în multe cazuri, nu sunt interconectate. Provocarea până nu demult era cum să le avem cel puțin pe cele mai relevante integrate într-o platformă unică. Suta *Google Suite for Education* vine ca un răspuns.

G Suite pentru Educație este un grup de aplicații interconectate și pe deplin compatibile, care permite elevilor și profesorilor să îndeplinească multe dintre obiectivele unui proces modern de predare-învățare-evaluare. Acesta permite utilizarea mai multor produse Google într-un domeniu unic în care este posibilă comunicarea și colaborarea sincronă și asincronă cu ajutorul unor instrumente interactive și simple de utilizat ce ar contribui la creșterea calității și eficacității actului educațional.

BIBLIOGRAFIE

1. BUENO, D. C. G-SPACE’s guidance on asynchronous teaching and learning via Google Classroom. 2020. Disponibil la https://www.researchgate.net/publication/340788707_G-SPACE's_guidance_on_asynchronous_teaching_and_learning_via_Google_Classroom
2. CORLAT, S.; KARLSSON, G.; BRAICOV, A.; STAHL, D.; HELLSTRÖM, M. Metodologia utilizării Tehnologiilor Informaționale și de Comunicație în învățământul superior. Chișinău: UST, 2011. 204 p. ISBN 978-9975-76-070-6.
3. Engaging in collaborative learning through synchronous and asynchronous ICT tools (email, webchat, blogging, microblogging, Wikis and ICT technological tools). Disponibil la <https://sites.google.com/site/bethanycollegeofteacheredn/unit-2-engaging-with-ict-for-teaching-learning/understanding-how-to-create-use-documents-presentations-spreadsheets/acquiring-basic-information-literacy-websearching-for-discerning-information-sources/understanding-modes-of-web-learning-virtual-learning-and-blended-learning-etc/engaging-in-collaborative-learning-through-synchronous-and-asynchronous-ict-tools>
4. HRASTINSKI ,STEFAN. A study of asynchronous and synchronous e-learning methods discovered that each supports different purposes. În: Educause Quarterly, 2008, nr. 4, pp. 51-55. Disponibil la https://www.academia.edu/19105424/A_study_of_asynchronous_and_synchronous_e-learning_methods_discovered_that_each_supports_different_purposes
5. Metodologia privind continuarea la distanță a procesului educațional în condiții de carantină, pentru instituțiile de învățământ primar, gimnazial și liceal. Coord. Natalia Grău. Chișinău, 2020. Disponibil la <https://mecc.gov.md/ro/content/ministerul-educatiei-culturii-si-cercetarii-aprobat-metodologia-privind-continuarea-la>

6. ROMERO, E. ș.a. Improving learning through G Suite for Education. Use of ‘Google Universe’ Apps in the classroom. În: INTED 2018 – Conferința internațională de tehnologie, educație și dezvoltare, ed. 12. 2-7 martie, 2018, Spania, pp. 7719-7728. Disponibil la https://www.researchgate.net/publication/323890827_IMPROVING_LEARNING_THROUGH_G_SUITE_FOR_EDUCATION_USE_OF_'GOOGLE_UNIVERSE'_APPS_IN_THE_CLASSROOM
7. YAMAGATA-LYNCH, LISA C. Blending Online Asynchronous and Synchronous Learning, aprilie 2014. <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/1778/2837>
8. <https://edu.google.com/products/gsuite-for-education/>

CZU: 371.13:331.101.3

MOTIVAȚIA DE MUNCĂ A PROFESORILOR

*Elena LOSÎI, conf.univ., dr. în psihologie,
catedra Psihologie, UPS „Ion Creangă”, RM*

Summary. *Globalization, technologies, labour market dynamics, immigration affects educational space. The teacher’s profession is not among the most requested, but also not among the most avoided. An intellectual profession, a respected one, does not distribute power or higher income and the vocation is one of the most important reasons in choosing it. The motivation for work is essential in developing and functionality of educational system. In order to study the motivation of teacher from educational field we realized an experimental research. As result we established that the level of motivation at teachers depends on environment of origin and teachings stage of work.*

Key-words: *needs, work, motivation, self-motivation, level of aspirations, motivation for success.*

Muncă reprezintă activitatea dominantă la vârstele mature, fiind susținută de motivația de muncă. Sarcinile organizațiilor pot fi atinse doar prin efortul comun al membrilor ei. Motivația de muncă reprezintă unul din cel mai important aspect al oricărei organizații, deoarece relația dintre organizație și angajați este guvernată de acoperirea nevoilor pentru care angajații sunt implicați în munca lor. În literatura de specialitate există o diversitate a definițiilor date conceptului de motivație. Majoritatea acestor definiții subliniază faptul că motivația reprezintă „un ansamblu de forțe, energii interne și externe care inițiază și dirijează comportamentul uman spre un anumit scop” [4, p.170]. *Motivația de muncă* poate fi definită ca fiind gradul de disponibilitate a angajatului de a se implica și a depune efort în vederea realizării unor obiective profesionale. Abordarea organizațională a motivației s-a modificat în timp, mai ales din cauza dezvoltării unor teorii privind managementul în organizații. Teoriile clasice au evidențiat motivația rațional economică, considerând că angajații vor munci mai mult dacă vor obține salarii mai mari, performanța în muncă fiind limitată doar de oboseală. Cercetătorii care au abordat motivația din perspectiva relațiilor umane au încercat să demonstreze că oamenii muncesc pentru a-și satisface o gamă mai largă de nevoi, dintre care cele mai importante sunt cele sociale și de recunoaștere. Teoria autoactualizării motivației s-a concentrat asupra conținutului și semnificației sarcinilor, subliniind mai ales importanța factorilor motivaționali intrinseci. O altă concepție pune în prim plan complexitatea persoanei, bazându-se pe studiile care au urmărit adaptarea managerilor la situațiile particulare și la nevoile diferite ale angajaților [5, p.74]. Una dintre condițiile pentru care unele organizații sunt mai eficiente și productive decât altele, este dată de calitatea și cantitatea eforturilor depuse de angajații ei, eforturi care sunt legate de motivație. Pentru a lucra bine, oamenii trebuie să fie puternic implicați în munca lor și dornici să-și atingă anumite scopuri, de la cele mai simple, până la cele mai complexe și utile organizației.

Cerințele societății contemporane și totodată a angajatorilor sunt foarte diferite de cele clasice. Școala nu poate sta deoparte de aceste aspirații și de aceste schimbări, de aceea este necesară o schimbare, o adaptare la lucrurile noi care se produc și la o motivare cât mai bună a cadrelor didactice. În ultimii ani spațiul educațional este profund afectat de transformările din societate, globalizarea, tehnologia, dinamica pieții muncii, imigrația etc. Meseria de profesor nu se găsește între cele mai solicitate, dar nici printre cele evitate. Profesiunea intelectuală, respectată, nu distribuie deținătorului putere, influență sau venituri superioare, dar conferă prestigiu și satisfacții, vocația fiind considerate unul din motivele de bază în alegerea acestei profesii. Toate acestea ne conving că motivația de muncă a profesorilor este esențială pentru dezvoltarea și funcționalitatea procesului educațional.

În literatura de specialitate există multe studii referitoare la motivația de muncă a angajaților și, în special, al profesorilor. Contribuții valoroase în acest domeniu au fost aduse de către Abraham Maslow, McGregor, Frederick Herzberg, Clayton Alderfer, McClelland, Victor H. Vroom, J. Stacey Adams, Richard Hackman, Greg Oldham Bogathy Z., Craioveanu M., Zlate M., Bogathy Z., Vlăsceanu M., Constantin T., Pitariu H., Golu M., Pânișoară G., Constantin T. ș.a. Dar, totuși, în pofida numeroaselor studii, există dificultăți în delimitarea conceptuală a noțiunii, în clarificarea mecanismelor psihologice și studierea specificului, tipurilor motivației de muncă a profesorilor din Republica Moldova.

Cu scopul elucidării unor aspecte legate de motivația de muncă a angajaților din domeniul educațional, am întreprins un studiu experimental. Ne-a interesat dacă există diferențe între motivația de muncă a profesorilor din mediul rural și mediul urban. Cercetarea experimentală constatativă a fost realizată într-un liceu din municipiul Chișinău și într-un liceu și două gimnazii din raionul Ungheni. Eșantionul de cercetare a fost constituit din 120 de profesori dintre care 60 din mediul urban și 60 din mediul rural cu vârsta cuprinsă între 23 și 65 de ani.

Astfel, pentru studierea motivației de muncă a profesorilor am administrat următoarele teste: testul de examinare a nivelului de aspirații / a motivației spre succes (T. Ellers) și chestionarul „Cât de motivați sunt angajații dvs. ?”. Rezultate obținute la testul de examinare a nivelului de aspirații / a motivației spre succes (T. Ellers) sunt ilustrate în tabelul 1.

Tabelul 1. Distribuția rezultatelor pe nivele obținute la testul de examinare a nivelului de aspirații / a motivației spre succes.

Nivelul obținut de subiect la testul aplicat	Motivația spre succes
Prea înalt	6 (5%)
Înalt moderat	41 (34%)
Mediu	66 (55%)
Scăzut	7 (6%)

Rezultatele obținute, privind nivelul de manifestare a motivației spre succes la profesorii din lotul experimental sunt prezentate în figura 1.

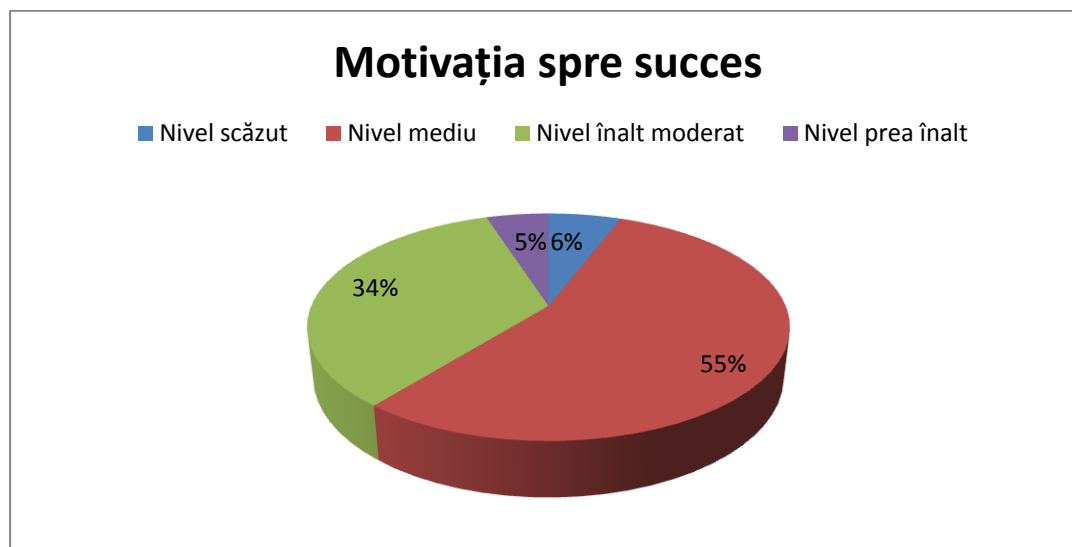


Figura 1. Distribuția rezultatelor privind nivelul motivației spre succes la profesori.

Datele prezentate în figura 1 ne demonstrează că 6% (7 profesori) au obținut un nivel scăzut de motivație spre succes. Ceea ce ține de analiza nivelelor motivației spre succes în dependență de mediul de proveniență a profesorilor, rezultatele sunt prezentate în figura 2.

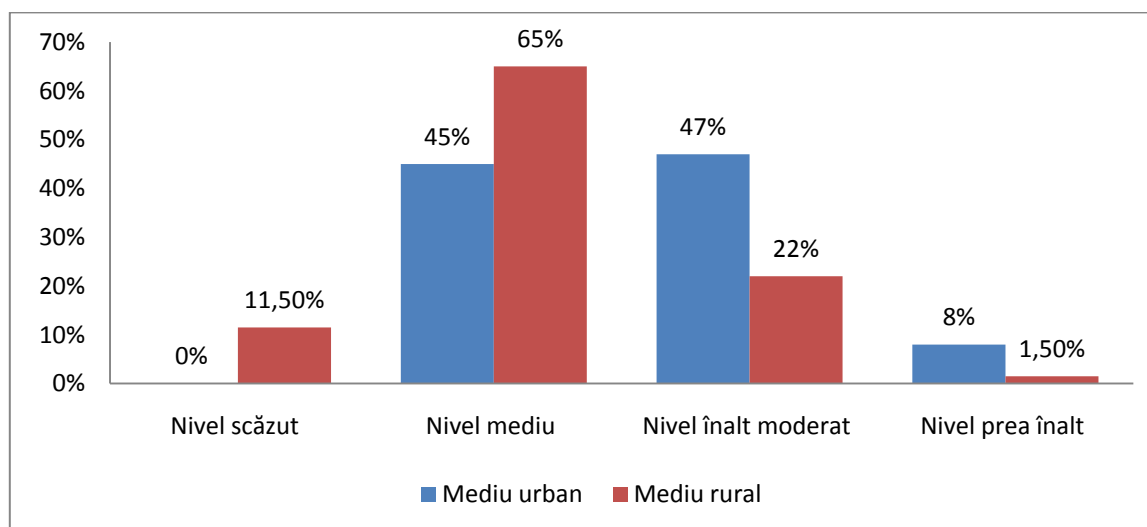


Figura 2. Distribuția rezultatelor privind motivația spre succes la profesori în dependență de mediul de proveniență.

Rezultatele prezentate în figura 2. ne arată că profesorii din mediul urban au obținut următoarele rezultate: 0% posedă un nivel scăzut al motivației spre succes; 45% (27 profesori) au obținut un nivel mediu, 47% (28 profesori) au un nivel înalt moderat și 8% (5 profesori) au obținut un nivel înalt moderat al motivației spre succes.

La cadrele didactice din mediul rural avem următoarele rezultate: 11,5% (7 profesori) au indicat un nivel scăzut al motivației spre succes, 65% (39 profesori) au un nivel mediu; 22% (13

profesori) au obținut un nivel înalt moderat și 1,5 % (1 profesor) a obținut un nivel prea înalt al motivației spre succes.

Astfel, potrivit rezultatelor putem afirma că nivelul scăzut al motivației spre succes este caracteristic mai mult pentru cadrele didactice din mediul rural (11,5%), decât a celor din mediul urban. Un punctaj mai mare pentru nivelul mediu au obținut la fel profesorii din mediul rural (65%). Profesorilor din mediul urban le este caracteristic mai mult un nivel înalt moderat al motivației spre succes (47%) și un procentaj mai mare pentru nivelul prea înalt al motivației spre succes(8%).

Tabelul 2. Rezultatele obținute la testul T, de către subiecți după criteriul mediu de proveniență.

	Media Cadre didactice mediul rural	Media Cadre didactice mediul urban	t	p-value
Motivația spre succes	14.73	16.89	4.2	0.01

Pentru a vedea dacă există diferențe în dependență de mediul de proveniență privind motivația spre succes la cadrele didactice am folosit pentru compararea datelor testul T-Student. În urma prelucrării statistice am obținut valoarea $|t| = 4.2$, ceea ce înseamnă că *s-a confirmat presupunerea noastră precum că există diferențe statistice semnificative în dependență de mediul de proveniență* privind motivația spre succes la cadrele didactice din mediul urban și mediul rural, *diferențele sunt statistice semnificative la pragul de $p=0.01$.*

Media obținută de subiecții din mediul urban ($M= 16,89$) este mai mare decât media subiecților din mediul rural ($M=14,73$), ceea ce înseamnă că cadrele didactice din mediul urban sunt mai motivați spre succes decât cadrele didactice din mediul rural.

Ceea ce ține de analiza nivelelor motivației spre succes în dependență de gradul didactic al profesorilor, rezultatele sunt prezentate în figura 3.

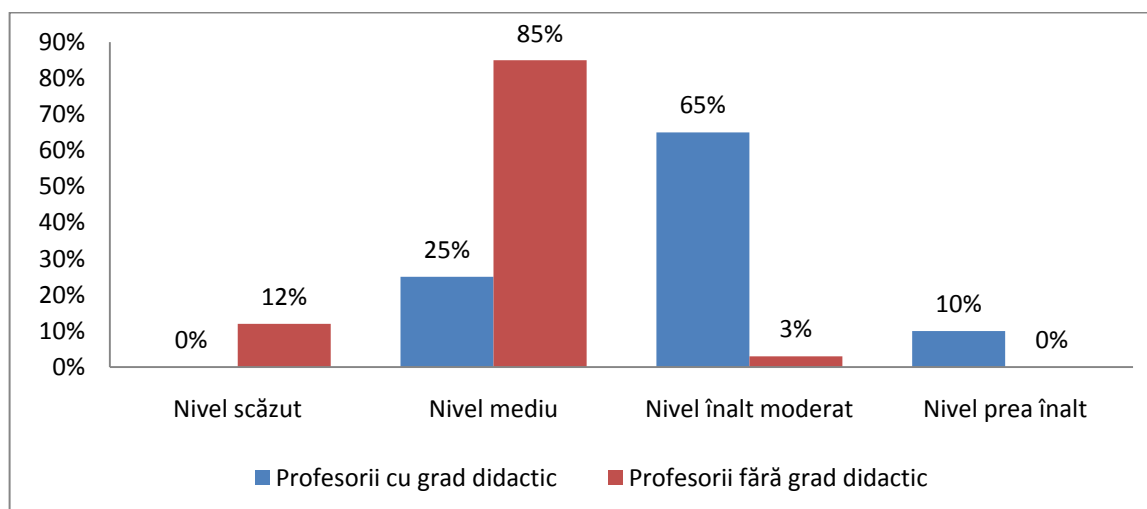


Figura 3. Distribuția rezultatelor privind motivația spre succes la profesori în dependență de gradul didactic.

Rezultatele prezentate în figura 3 ne permit să constatăm că profesorii cu grad didactic au obținut următoarele rezultate: 0% posedă un nivel scăzut al motivației spre succes; 25% (15 profesori) au obținut un nivel mediu, 65% (39 profesori) au un nivel înalt moderat și 10% (6 profesori) au obținut un nivel înalt moderat al motivației spre succes.

La cadrele didactice fără grad didactic avem următoarele rezultate: 12% (7 profesori) au indicat un nivel scăzut al motivației spre succes, 85% (51 profesori) au un nivel mediu ; 3% (2 profesori) au obținut un nivel înalt moderat și 0% au obținut un nivel prea înalt al motivației spre succes. Astfel potrivit rezultatelor putem afirma că nivelul scăzut al motivației spre succes este caracteristic mai mult pentru cadrele didactice fără grad didactic (12%), decât a celor cu grad didactic. Un procentaj mai mare pentru nivelul mediu au obținut la fel profesorii fără grad didactic (85%). Profesorilor cu grad didactic le este caracteristic mai mult un nivel înalt moderat al motivației spre succes (65%) și un procentaj mai mare pentru nivelul prea înalt al motivației spre succes(10%).

Tabelul 3. Rezultatele obținute la testul T, de către subiecți după criteriul grad didactic.

	Media Cadre didactice fără grad didactic	Media Cadre didactice cu grad didactic	t	p-value
Motivația spre succes	13.53	18.18	12,6	0.01

Pentru a vedea dacă există diferențe în dependență de gradul didactic privind motivația spre succes la cadrele didactice asupra lotului de 120 subiecți dintre care 60 subiecți fără grad didactic și 60 de subiecți cu grad didactic, am folosit pentru compararea datelor testul T-Student, în urma prelucrării statistice am obținut valoarea $|t| = 12,6$ ceea ce înseamnă că *presupunerea noastră s-a confirmat precum că există diferențe statistice semnificative în dependență de gradul didactic de , diferențele sunt statistice semnificative la pragul de $p=0.01$.*

Media obținută de subiecți cu grad didactic ($M=18,18$) este mai mare decât media subiecților fără grad didactic ($M=13,53$), ceea ce înseamnă că cadrele didactice cu grad didactic sunt mai motivați spre succes decât cadrele fără grad didactic.

Tabelul 4. Distribuția rezultatelor pe nivele obținute în procente de subiecți la: Chestionarul „Cât de motivați sunt angajații dvs.”

Nivelul obținut de subiect la testul aplicat	Cât de motivați sunt angajații dvs?
Bine motivat	28 (23%)
Nivel acceptabil	85 (71%)
Motive serioase de insatisfacție	7 (6%)

Rezultatele obținute, privind nivelul de manifestare a motivației angajaților la profesorii din lotul experimental sunt prezentate în figura 4.

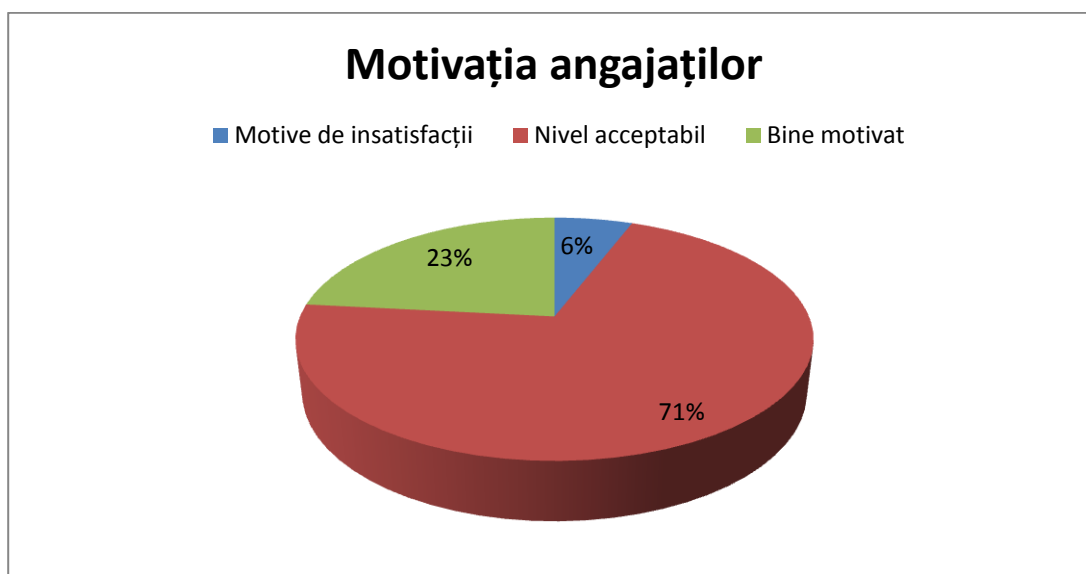


Figura 4. Distribuția rezultatelor privind nivelul motivației profesorilor.

Datele prezentate în figura 4 permit să constatăm următoarele: 6% (7 profesori) au motive serioase de insatisfacție legate de felul cum este privită munca lor și de felul în care sunt recompensați. Acești profesori sunt interesați de ofertele de muncă ale altor instituții de învățământ, considerând că munca lor nu este privită corespunzător și că nivelul de recompensare este insuficient. 71% (85 de profesori) dovedesc un nivel acceptabil al motivației. Pe acești profesori munca și recompensele îi interesează, dar există și unele nemulțumiri legate de domeniul de activitate. Acești profesori au îndoieli în ceea ce privește viitorul să în cadrul acestor instituții. 23% (28 profesori) sunt bine motivați. Munca în instituția în care lucrează li se pare a fi cea mai bună oportunitate de a se pune în valoare și doresc să progreseze. În cazul acestor profesori există o legătură fericită între domeniul său de activitate și instituția în care lucrează. Ei sunt mulțumiți de munca sa și de recompensele pe care le obțin.

Ceea ce ține de analiza nivelelor motivației angajaților în dependență de mediul de proveniență al profesorilor, rezultatele sunt prezentate în figura 5.

Rezultatele prezentate în figura 5 ne permit să constatăm că profesorii din mediu urban au obținut următoarele rezultate: 3% (2 profesori) au motive serioase de insatisfacție; 65% (39 profesori) au obținut un nivel acceptabil al motivației, 32% (19 profesori) sunt bine motivați. La cadrele didactice din mediul rural avem următoarele rezultate: 8% (5 profesori) au motive serioase de insatisfacție, 77% (46 profesori) au un nivel acceptabil al motivației ; 15% (9 profesori) sunt bine motivați. Astfel, potrivit rezultatelor putem afirma că nivelul scăzut al motivației angajaților este caracteristic ambelor medii, însă un punctaj mai mare l-au obținut profesorii din mediul rural (8%).Un nivel acceptabil al motivației este la fel caracteristic ambelor medii, un punctaj mai mare obținându-l însă profesorii din mediul rural (77%). Profesorii din mediu urban sunt mai bine motivați (32%) în comparație cu cei din mediul rural (15%).

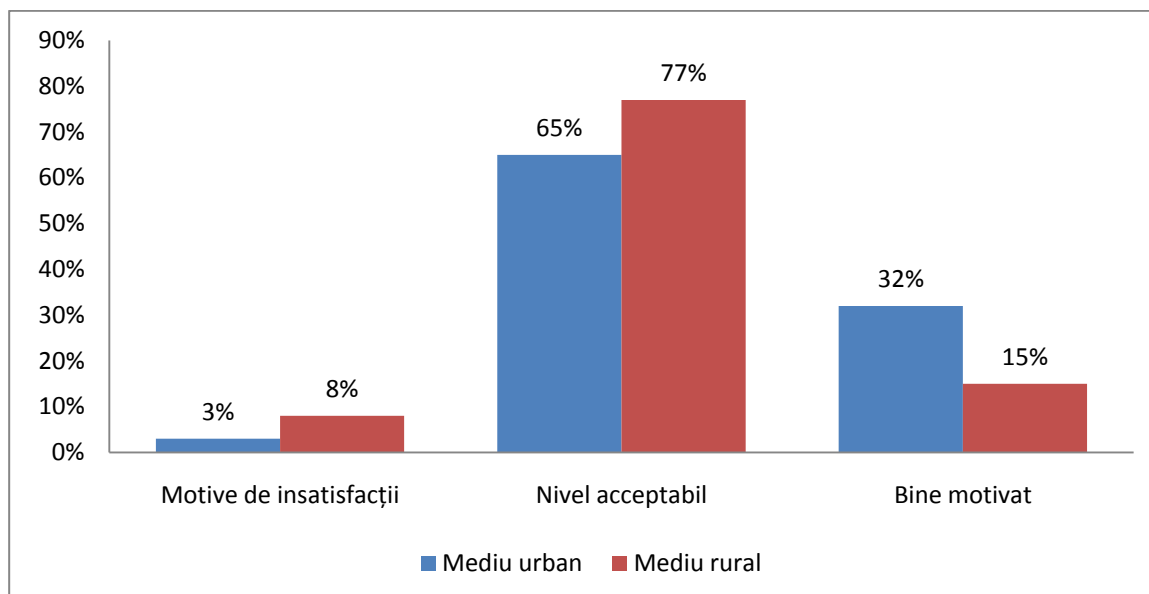


Figura 5. Distribuția rezultatelor privind motivația profesorilor în dependență de mediul de proveniență.

Pentru a vedea dacă există diferențe în dependență de mediul de proveniență privind motivația angajaților la cadrele didactice am folosit pentru compararea datelor testul T-Student. În urma prelucrării statistice am obținut valoarea $|t| = 3.5$, ceea ce înseamnă că există diferențe statistice semnificative în dependență de mediul de proveniență privind motivația angajaților la cadrele didactice din mediul urban și mediul rural, diferențele sunt statistice semnificative la pragul de $p=0.01$. Media obținută de subiecții din mediul urban ($M=39,53$) este mai mare decât media subiecților din mediul rural ($M=34,67$), ceea ce înseamnă că cadrele didactice din mediul urban sunt mai motivați decât cadrele didactice din mediul rural.

Tabelul 5. Rezultatele obținute la testul T, de către subiecții după criteriul mediu de proveniență.

	Media Cadre didactice mediul rural	Media Cadre didactice mediul urban	t	p-value
Cât de motivați sunt angajații dvs?	34.67	39.53	3.5	0.01

În urma analizei datelor brute, analizei statistice putem concluziona că există diferențe statistice semnificative al nivelului motivației de muncă la cadrele didactice în dependență mediul de proveniență și în dependență de gradul didactic. Astfel conform rezultatelor obținute putem spune că profesorii din mediul urban și profesorii cu grad didactic au un nivel înalt al motivației de muncă. Aceasta înseamnă că munca în instituția în care lucrează li se pare a fi cea mai bună oportunitate de a se pune în valoare și doresc să progreseze. În cazul acestor profesori există o legătură fericită între domeniul său de activitate și instituția în care lucrează. Ei sunt mulțumiți de munca sa și de recompensele pe care le obțin. Profesorii din mediul rural și profesorii fără

grad didactic au un nivel scăzut și mediu al motivației de muncă, ei trebuie să lucreze mai mult la capitolul motivație pentru a obține rezultate remarcabile în cariera didactică.

Problema motivării pentru cariera didactică este una de actualitate pentru societatea contemporană. Fenomenul de abandon profesional în masă a cadrelor didactice în Republica Moldova a prins amploare. Acest fenomen s-a conturat din cauza declinului statutului profesorului în societate, salariilor mici și suprasolicitării la locul de muncă etc. Astfel, mulți profesori renunță la profesia de pedagog. Motivația profesorilor este una dintre cele mai importante componente ale unui sistem de învățământ performant. De modul în care acționează și interacționează profesorii depinde mult crearea unui climat psihologic benefic pentru realizarea obiectivelor educaționale. Acolo unde există motivație, există eficiență și performanță, iar oamenii sunt mulțumiți. Factorii care contribuie la inițierea și susținerea motivației sunt foarte diverși, putându-se identifica prin manifestări cum ar fi nevoile, atracțiile, interesele, tendințele, convingerile, scopurile, aspirațiile, idealurile, intențiile etc. Bogathy Z. menționează șapte practici care pot duce la creșterea motivației angajaților:

- locul de muncă trebuie să fie potrivit cu valorile și nevoile angajaților;
- creșterea atractivității locului de muncă, ținând cont de valorile și nevoile angajaților;
- stabilirea unor obiective de lucru clare, atrăgătoare și realizabile;
- asigurarea necesarului de resurse;
- crearea unui climat social suportiv;
- reîntărirea performanței;
- armonizarea tuturor acestor elemente într-un sistem sociotehnic [2, p.245].

În concluzie, am putea menționa că este nevoie de cunoaștere a nevoilor cadrelor didactice și a surselor care contribuie la susținerea motivației de muncă pentru a antrena corpului didactic la realizarea obiectivelor instituției de învățământ.

BIBLIOGRAFIE

1. AVRAM, E., CUPER, C. Psihologie organizațional-managerială. Tendințe actuale. Iași: Polirom, 2008. 902 p. ISBN 978-973-46-0808-9
2. BOGATHY, Z. Manual de psihologia muncii și organizațională. Iași: Polirom, 2004. 369 p. ISBN 973-681-536-6
3. BOGATHY, Z. Manual de psihologia muncii și organizațională. Iași: Polirom, 2007. 376 p. ISBN 978-973-46-0428-7
4. CONSTANTIN, T. Evaluarea psihologică a personalului. Iași: Polirom, 2004. 294 p. ISBN 973-681-760-1
5. DRUGAȘ, M. Psihologie organizațional-managerială. Oradea: Ed. Universității, 2011. 173 p. ISBN 978-606-10-0448-5
6. ȚURCAN, T. Psihologie managerială. Chișinău: Epigraf, 2004. 207 p. ISBN 9975-924-39-5
7. VLĂSCEANU, M. Organizații și comportament organizațional. Iași: Polirom, 2003. 336 p. ISBN 973-681-412-2
8. ZLATE, M. Tratat de psihologie organizațional-managerială. Iași: Polirom, 2008. 565 p. ISBN 973-681-681-8.

CZU: 793.3(478)

DANSUL POPULAR TRADIȚIONAL DIN MOLDOVA

*Ion BENCHECI, lector universitar,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, RM*

Summary. *This article describes how traditional Moldovan dance developed as an art form. It is one of the means of human self-expression, which transmits man's spiritual wealth, emotions, feelings. Traditional folk dance is a perception of beauty. The specific language of the dance, its movements, its vocabulary, as well as the colors in the painting, help to create a complete image of the people who possess it.*

Keywords: *folk dance, traditional dance, folklore, choreographers, dance movements, folk repertoire, dance performance.*

Dansul popular este o moștenire extrem de importantă a culturii noastre și, mai larg, a culturii mondiale, în care s-a reflectat talentul strălucitor, caracterul original și unic al poporului nostru. Originalitatea, strălucirea și expresivitatea dansului nostru au fost mult timp subiect de studiu și admirație.

În prezent, dansul popular moldovenesc trece printr-un moment crucial din istoria sa. Pentru a înțelege și a evalua corect esența și starea actuală a coregrafiei populare, este necesar să se distingă trei sfere principale ale funcționării sale în cultura modernă. Coregrafia populară a Moldovei are mai multe componente esențiale - dansul popular tradițional, dansul popular scenic și dansul folcloric. Conținutul și interacțiunea acestora oferă dansului popular o imagine completă, reflectând procesele moderne din coregrafia populară din Moldova. Gradul de atenție față de acest domeniu al culturii coregrafice, cercetarea domeniului, rămân decisive în perceperea dansului tradițional din Moldova ca un fenomen cultural. Existența unei tradiții coregrafice poate fi observată prin prezența trăsăturilor stilistice comune diferitelor regiuni ale Moldovei, precum sincronicitatea, polifonia, improvizația și alte câteva trăsături. În stilul coregrafic general, se disting câteva maniere regionale originale de interpretare. Acestea se deosebesc prin lexicul lor de dans, caracterul interpretativ, particularităților de gen și repertoriu. Anume particularitatea și originalitatea coregrafiei diferitelor regiuni constituie bogăția dansului tradițional din Moldova ca fenomen cultural unic. În sat – conservatorul și promovatorul tradițiilor - cultura dansului popular a suferit mari schimbări în secolul XX. O serie de factori ai vieții sociale (distrugerea modului de viață tradițional al satului, colectivizarea, influența mass-media - radio, ulterior - televiziune, și prin intermediul lor - urbană, culturală urbană) nu au putut decât să afecteze starea folclorului coregrafic din mediul rural. Pentru viața oricărui fenomen tradițional, este necesară funcționarea activă a obiceiurilor și prezența unei transmisii continue.

Reducerea treptată a frecvenței interpretării dansurilor în viața de zi cu zi a avut un efect negativ asupra vieții culturii dansului din sat, în special în anii 60: în acest moment, manifestările festive tradiționale cu cântecul lor inerent și repertoriul coregrafic au început să fie înlocuite de formele clubului sovietic. Petrecherile, șezătorile, horele satului, acompaniate de instrumentiștii

folcloriști, au fost treptat înlocuite de dansurile unificate de magnetofon. Sunt multe exemple în acest sens.

Pe parcursul ultimilor decenii, colecționarii de folclor au reușit să organizeze expediții în multe regiuni din Moldova. Aproape peste tot, în ciuda proceselor entropice observate în cultura rurală tradițională, au fost găsite exemple unice și inimitabile de dans popular. Folcloristul Tudor Soltan din or. Orhei a înregistrat anii 85-88 următoarele dansuri: „Șaerul”, „Juravelul” din satul Mitoc, Orhei; „Frunza Nucului” din satul Clișova, Orhei; „Tropoțica” din Brăviceni, Orhei; „Bătuta” din Slobozia Doamne, „Fata Popii” din Cucuruzeni, Clișova. Bazatin Ion – „Bătrâneasca” din Șercani, „Legănata”, o „Horă” și o „Sârbă” din Susleni, Orhei, anii 90. Cecati Tudor cu „Hangul din Coteala”, „Zestrea” (actualul șervețel) din regiunea Odesa, rn Tarutino, „Schiopatica” din Brăviceni. Mihai Chiriac cu „Vengherca” din Socol, Șoldănești cules de la Trofim Gavriliță; „Ițele” și „Sâsâiacul” din Vadul-Rașcov; „Sârba” și „Polca” din Șoldănești; „Oira”, „Ciurul” și „Hora Fudulă” din Olișcani, Șoldănești. Și mulți alți renumiți folcloriști vestiți ca Pavel Popa, Magdăl Anatol, Ion Ilieș, Ion Negară, Nicolae Lupov, Nicolae Constantin, Ion Furnică, Gheorghe Forțu, etc., și-au adus aportul în culegerea și promovarea folclorului coregrafic, a dansului tradițional din Moldova.

Lipsa exercitării repetate a formelor tradiționale a coregrafiei duce în mod natural la o scădere a abilităților interpretative, la pierderi lexicale și la o reducere treptată a repertoriului coregrafic. Nu salvează situația nici existența în sate câtorva grupuri etnografice autentice, al căror număr a scăzut considerabil în ultimele decenii. Trebuie să ținem cont de faptul că aceste grupuri reprezintă interpretarea de dansuri și cântece nu zi cu zi, ci desfășoară spectacole rare pe scenă. Aceasta este starea actuală a dansului tradițional din Moldova, cândva popular în rândul oamenilor, divers ca formă și bogat în conținut. O nouă direcție artistică în dezvoltarea culturii coregrafice naționale, care a apărut la mijlocul anilor 30 și 40 ai secolului XX, este dansul scenic popular (crearea de compoziții coregrafice în care mișcările dansului popular sunt combinate cu tehnici de expresivitate scenică inerente dansului clasic). Dar, cu toate acestea, dansul popular nu și-a pierdut expresivitatea și caracterul său specific. Marii maeștri ai creației de dans scenic popular au oferit mișcărilor sale doar o amplitudine și o claritate mai mare, făcându-i mai semnificativi și mai luminoși. Coregrafii au găsit astfel de metode de a construi compozițiile coregrafice și combinații individuale de mișcări, au îmbunătățit tehnica performanței și școala de formare a artiștilor lor, încât fiecare dintre spectacolele lor au devenit o adevărată operă de artă scenică. Noul tip de coregrafie scenică din perioada sovietică a evidențiat activitatea multor coregrafi talentați - Igor Alexandrovici Moiseev (el a introdus conceptul de ”dans scenic popular”), Curbet Vladimir, G.Ivanov, I. Andreicenco ș.a..

În lumea dansului grupurile coregrafice originale determină astăzi modalitățile de dezvoltare ulterioară a dansului scenic popular nu numai în țara noastră, ci și în străinătate. Și nu este o listă definită a talentelor descoperite în dansul scenic popular. Toți maeștrii mari sunt cercetători ai folclorului, care reprezintă suportul și baza pentru crearea coregrafiei scenice, un fel de paletă din care culorile sunt desenate, completate și organizate de detaliile gândirii libere a artistului. Numai o semnificație profundă a patrimoniului coregrafic și înțelegerea valorii sale pot forma baza pe care este posibilă creativitatea unui coregraf competent în plan profesional. Prin urmare, este atât de important să păstrăm acele realizări progresive, care sunt bogate în artă coregrafică, pentru a oferi tinerei generații moderne posibilitatea de a se familiariza cu ele.

Ansambluri de amatori de dans popular, de cântece și dansuri populare au fost organizate în toată țara după modelul grupurilor profesioniste. Astfel, cu sprijinul statului, s-a format un sistem care a avut proprii lideri și ideologi, incluzând colective profesioniste și cele de amatori care le imită. Pentru crearea mai reușită a unui sistem de dans popular scenic au fost implicați coregrafi profesioniști.

În curând, principiile artistice ale dansului popular scenic au devenit clare. Să încercăm să determinăm ce a câștigat și a pierdut dansul popular din Moldova în procesul transformării sale în dans scenic. Una dintre metodele de transformare este de a spori mijloacele de exprimare, și anume: complicația desenului, tehnicizarea vocabularului, creșterea dinamicii, dând mai multă expresivitate modului de interpretare.

O altă tehnică este dezvoltarea unei noi dramaturgii și, de multe ori, de tipului de subiect, introducerea tehnicilor regizorale, precum și îmbogățirea materialelor din surse indirecte. Vechea generație de coregrafi s-a caracterizat printr-o mai mare atenție la sursele primare folclorice. Dansul folcloric în aceste zile este diamantul care trebuie căutat și, odată găsit, lustruiți-i marginile, subliniați strălucirea și toată splendoarea, dați-i o a doua naștere și apoi prezentați-o oamenilor. Coregrafii și-au creat propriile compoziții, vizionând dansuri folclorice neatrinse de profesioniști la numeroase recenzii și concursuri de spectacole de amatori din sate. Dansurile autentice, interpretate în acel moment peste tot în viața de zi cu zi se puteau vedea în turneele de prin țară. În dansurile compuse de coregrafii generației mai în vârstă s-a manifestat nu numai cunoașterea tradițiilor de către autor, ci și cunoașterea tipurilor de dans popular. Treptat grupurile coregrafice de amatori din mediul rural și urban au încetat să învețe să danseze de la oameni, ci au luat ca exemplu montările profesioniștilor celebri. Sa apelat în permanență pentru studierea dansurilor originale, autentice, dar nu a fost să se realizeze. Fără atenție cuvenită din partea dansului autentic, dansul scenic popular s-a transformat într-un gen de artă independent care există în conformitate cu propriile legi. Generația nouă de coregrafi uneori nu dau dovadă de o cunoaștere profundă a dansului folcloric pentru a monta o compoziție de autor.

Cercetările științifice extinse în coregrafia tradițională, utilizarea mai activă a dansurilor pe teme folclorice ne permit să sperăm că se va dezvolta și în continuare dansul scenic popular în Moldova. Un fenomen social și cultural fundamental nou pentru Moldova din ultima treime a secolului XX este apariția și distribuția pe scară largă a ansamblurilor folclorice. În același timp, a început să se formeze un stil caracteristic special de interpretare a coregrafiei tradiționale - dansul grupurilor folclorice. În ceea ce privește compoziția sa, grupurile folclorice includ aproape toate vârstele sociale. Trăsăturile distinctive ale ansamblurilor folclorice sunt:

- aderarea la mostre autentice și nu interpretarea operelor de autor și aranjamente de dansuri populare;
- lipsa unor grupuri coregrafice speciale;
- revenirea la conexiunea sincretică a cântecului cu dansul;
- respingerea costumelor de scenă monotone stilizate;
- revenirea la improvizație și polifonie a spectacolului popular.

Este caracteristic faptul că, în primii ani de formare, unele grupuri folclorice nu aveau în dotare costume populare autentice. Liderii ansamblurilor și-au considerat sarcina doar de a copia cu exactitate interpretarea autentică, care a fost observată mai des nu în condițiile vieții reale, ci în concerte și expediții etnografice. De-a lungul timpului, unele colective au început să introducă

în repertoriu dansuri populare autentice, care erau interpretate chiar de oameni simpli, și nu de dansatori special pregătiți. Cu toate acestea, pentru o perioadă lungă de timp în multe colective a rămas o atitudine prejudecată față de ansamblu folcloric ca „semn” al sistemului depășit de ansambluri de dans. Spectacolele colectivelor și seminarele din cadrul festivalurilor din Moldova au devenit un fel de indicator al atenției sporite pentru dansul autentic. Majoritatea grupurilor de copii și tineri au inclus în mod activ coregrafia în arsenalul lor de mijloace expresive. Dansurile folclorice cu ritmurile incendiare, complicate nu lăsau pe nimeni indiferent. O astfel de pătrundere și scufundare în tradiție au devenit posibile datorită comunicării constante a tinerilor interpreți cu cei mai buni maeștri de dans din popor. Cu toate acestea, problema stării artei coregrafice în grupurile folclorice rămâne nerezolvată.

La concursuri, festivaluri, forumuri, apar adesea neajunsuri comune multor grupuri de folclor, principalul fiind deficitul și monotonia vocabularului coregrafic. Chiar dacă se și interpretează dansuri pe care au reușit să le găsească și să le învețe direct de la interpreții autentici în expediții, doar câțiva coregrafi reușesc să reproducă maniera caracteristică și vocabularul complex al lucrării. Revenind la cele de mai sus, putem defini problema actuală pentru grupurile folclorice după cum urmează. Întrucât trăim într-o perioadă în care tradiția coregrafică folclorică a fost deja sever distrusă și dansurile sunt prezentate de obicei de către persoanele în etate, este necesar să colectăm și să căutăm modalități de a introduce bogăția lexicului folcloric în bagajul nostru puțin câte puțin, acordând o atenție specială acestui lucru. Cu toate acestea, munca grea pentru găsirea și implementarea lucrărilor autentice ale coregrafiei populare tradiționale, care în ultimul deceniu a devenit un scop al practicii expediționare a multor grupuri de cercetare, deja dă rezultate pozitive. Pentru ei este important nu doar să perceapă stratul de pe suprafață al coregrafiei populare tradiționale, ci și să stăpânească întregul spectru de stiluri de dans regional. Și, în concluzie, putem spune că, cu toată creșterea cantitativă a numărului de grupuri folclorice, dansul tradițional din Moldova pentru majoritatea populației continuă să fie un fenomen necunoscut, deoarece mass-media practic nu reflectă tema folclorului.

Comparând procesele moderne de studiu și stăpânire a culturii tradiționale în domeniul coregrafiei populare, trebuie remarcat faptul că, dacă în domeniul vocal s-a stabilit o interpretare cât mai apropiată de originalele folclorice, atunci o astfel de schimbare calitativă nu a avut loc încă în coregrafie. Există câteva experimente interesante, dar nu există un caracter de masă al acestui fenomen. Specialiștii coregrafi poartă o mare responsabilitate pentru a găsi modalități de a rezolva problema conservării și dezvoltării dansului popular tradițional din Moldova.

Timpul s-a repezit neîncetat peste pământ, oamenii s-au născut și au murit, au semănat pâine și au luptat pentru libertate, au suferit înfrângeri și au triumfat victorii. Dar tradițiile nu au mai fost întrerupte de mult timp - de la tată la fiu, a fost transmisă minunata artă a abilității de a „vorbi” liber și frumos în limba materialelor plastice. Desigur, schimbările în modul de viață, condițiile social-economice și obiceiurile oamenilor nu au trecut fără a lăsa o urmă pentru folclorul coregrafic. Din cele mai vechi timpuri, oamenii și-au redat prin dans starea emoțiilor, retrăirile, întâmplările și experiențele sale. Mulți cercetători observă sincretismul inițial al dansului și pantomimei. Dansul antic a provenit din pantomimă, care a fost un proces de imitare a naturii și a animalelor. Pantomima este o parte importantă a dansului. Din cele mai vechi timpuri, dansul a însoțit oamenii de la naștere până la moarte. În antichitate, ziua muncii

oamenilor începea cu un dans ritualic special. Înainte de început al vânătoriei, oamenii se contopeau într-un dans care imita o vânătoare de succes. Munca agricolă de primăvară începea de asemenea cu un dans de ritual special și cântec însoțitor. Materialele arheologice indică faptul că dansul își are originea în epoca paleolitică superioară, iar acest lucru s-a întâmplat cu mult înainte de apariția muzicii și a poeziei. Dansul nu este interpretat de tradițiile păstrate și crescute pur și simplu ca una dintre cele mai vechi forme de artă, ci chiar primul reprezentant al principiului creativ în om. Un vrăjitor într-un dans care înfățișează un cerb este descris pe peretele peșterii franceze din Lascaux în urmă cu douăzeci de mii de ani. Cel mai vechi dans provine din ritualul magiei. Este imposibil să nu fim de acord cu părerea că dansul avea o unitate sincretică cu ritmul, mai târziu cu muzica și, desigur, cu poezia.

Dansul este un mijloc de exprimare a emoțiilor printr-o schimbare constantă a mișcărilor subordonate unui anumit ritm. Studiul tradițiilor naționale și a ritualurilor folclorice are în prezent o mare importanță pentru știința și practica modernă. Să păstreze și să dezvolte tradițiile naționale de dans prin transferarea prototipurilor folclorice pe scenă de către grupuri coregrafice folosind diferite metode de interpretare plastică. În viața de zi cu zi oamenii nu dansează pentru public, ci pentru ei înșiși. Și dacă dansul este transferat pe scenă în această formă, o minciună va fi dezvăluită imediat. Un dans pentru spectator nu poate fi o copie a dansului cotidian. Folclorul, înțeles ca o epocă istorică în artă, purtând un anumit conținut social și estetic, apare ca urmare a percepției, sintezei și transformării creative a multor principii inerente dezvoltării anterioare a culturii muzicale sau a părții sale semnificative. Folclorul în dans este convențional împărțit în mai multe zone de stil, fiecare dintre ele având propriile sale condiții geografice și climatice, de viață, intonații muzicale deosebite, propriul stil de interpretare, costume, maniera de a interpreta dansuri și chiar mișcări individuale.

Folclorul coregrafic este o formă de conservare și difuzare a patrimoniului istoric și cultural. În același timp, este cea mai stabilă manifestare și formă a culturii populare tradiționale și a conștiinței naționale de sine. În el se manifestă ideile oamenilor despre frumos și cuvenit în toată plinătatea și diversitatea sa. Tragedia vieții umane și, de asemenea, credința și caracteristicile naționale ale oamenilor, experiența și înțelepciunea lor sunt pe deplin exprimate în dansul folcloric național. Se formează tipuri de comportament social al unei persoane, punctele sale de vedere asupra lumii și asupra sa însuși în această lume. Într-un efort de a învăța și de a reînvia cultura națională, lucrătorii de artă, instituțiile educaționale de cultură și artă creează noi opere bazate pe tradițiile populare. Din păcate, acest lucru nu are întotdeauna succes. Iar motivul pentru aceasta este conjunctura și o privire superficială asupra culturii populare originale, care a fost creată de secole și are rădăcinile sale profunde. Cercetătorii observă că atunci când este redat același material coregrafic, calitățile unui interpret individual capătă o importanță deosebită. Nicăieri nu se manifestă atât de liber caracterul popular ca în cântec și în dans.

Prelucrarea scenică al dansului constă în a-l îmbogăți prin experiența artei profesionale, păstrând în același timp baza și conceptul popular al dansului, originalitatea desenului și a modului de interpretare, pentru a-l aduce apoi publicului. Limbajul specific dansului, mișcărilor sale, vocabularul său, precum culorile din pictură, ajută la crearea unei imagini. Percepția spectatorului a materialului coregrafic etnografic are loc prin prisma percepției performante.

Când o fată sau un băiat este atras în dans, amândoi se bazează pe senzațiile interioare și își impun întreaga sa lume interioară în lucrarea lor . Astfel, este imposibil să creezi un dans popular fără un puternic sprijin interior, moral al interpretului. Ritmurile și imaginile populare au hrănit întotdeauna creativitatea coregrafilor și compozitorilor, care s-au orientat la diferite dansuri cotidiene în funcție de conținutul operei și de designul artistic al acestora. Folosind conflictele și imaginile vremurilor trecute, coregrafii au folosit adesea ritmurile dansurilor antice în opera lor. Cu cât lumea interioară a unei persoane este mai bogată, cu atât mai bogate sunt mijloacele de exprimare a acesteia în orice formă de artă. Iar arta dansului tradițional este comunicarea. Numai o personalitate se poate manifesta cu adevărat, pentru că există ceva de spus. Fără bogăția interioară a unei persoane, nici un progres nu este benefic. Trecând prin diferite etape, îndeplinind anumite sarcini funcționale, atât utilitare, cât și estetice dansul tradițional s-a dezvoltat ca formă de artă, deoarece este unul dintre mijloacele de auto-exprimare umană. Dansul transmite bogăția spirituală a omului. Acestea sunt emoțiile, sentimentele, aceasta este o percepere a frumuseții.

Timpul se schimbă, desigur, iar dansul caută noi forme care să reflecte realitatea și să corespundă dezvoltării conștiinței umane, moralei sale. Dansul profesional a cunoscut o mare evoluție. Tehnica tradițională a spectacolului popular virtuos se bazează pe influența coregrafilor, a purtătorilor de coregrafie educațională și a priceperii interpreților crescuți de aceiași mari coregrafi. Baza metodologică și tehnică a fost îmbunătățită. Dansul pe scenă populară a devenit o formă de artă independentă. Are posibilitate să ofere educație profesională, să fie predată nu doar celor care au abilități naturale, vocație pentru acest gen de activitate. În plus, ar trebui să fim conștienți de tradițiile din care a crescut arta profesională a dansului popular. Interesul pentru dansurile populare tradiționale nu dispare. Sursa eternă vie a culturii dansului popular tradițional, asociată întotdeauna cu forța, tinerețea și creativitatea oamenilor, revarsă în fluxul viitoarelor spectacole coregrafice un curat, proaspăt flux de plasticitate, imagini și ritmuri perceptibile vizual, bogate, vibrante, precum viața însăși.

Toate acestea vorbesc despre vitalitatea uimitoare a dansurilor populare tradiționale. Și acest lucru, fără îndoială, poate reînvia o creștere și o activitate creativă fără precedent - o trăsătură caracteristică a coregrafului nostru. Îmi doresc foarte mult ca melodia diferitelor dansuri folclorice naționale să prindă viață în zilele noastre în opera măștrilor coregrafi moderni. Coregrafia populară tradițională este un fel de sistem poli funcțional care contribuie la dezvoltarea multilaterală deplină a unei persoane, atât la îmbunătățirea caracteristicilor sale obiective, adică la substanța corporală a unei persoane (sănătatea fizică, frumusețea structurii corpului, postura dreaptă etc.), cât și la formarea proprietăților sale subiective și calități care alcătuiesc conținutul esențial al unei persoane, cu alte cuvinte, organizarea mentală și spirituală a acesteia (idealuri morale, valori, atitudine față de alți oameni, voință etc.)

BIBLIOGRAFIE

1. BAZATIN, I. Vârsta împlinirilor: [despre ansamblul de cântece și dans Hora] Femeia Moldovei. 1975, Nr 10, p. 18-19. 954.

2. CHISELIȚĂ, V. Aspecte interculturale în muzica de joc din nordul Bucovinei și Basarabia (preliminări metodologice), Arta 2001: Arte plastice. Arhitectură. Muzică. Teatru. Cinema, Chișinău., 2001, p. 69-74.
3. CURBET, V. Așa-i jocul pe la noi: [culeg.] Chișinău, Literatura artistică, 1985, p. 308.
4. CURBET, V. Grai și tradiții ne-au unit. Chișinău, Pontos, 2000, p.232, 961.
5. ПОРА, Р. Jocul vetrelor străbune. Chișinău, Ed. Grafema Libris SRL, 200
6. ВЕРЕТЕННИКОВ, И. И. Южнорусские карагоды. Белгород: Везелица, 1993. 113 с.
7. ЗАЙКИН, Н. И.; ЗАЙКИНА, Н. А. Областные особенности русского народного танца: учебное пособие: в 2-х ч. Орел: ОГИИК, 1999. Ч. 1. 530 с.
8. ЗАХАРОВ, В. М. Радуга русского танца. М.: Сов. Россия, 1986. 128 с.
9. Устинова Т. А. Русский народный танец / вступит. статья В. Уральской. М.: Искусство, 1976. 152 с.
10. ЧЕШНОВ, Я. В. Фольклорный концепт человека // Фольклор и фольклоризм в меняющемся мире. М.: Государственный институт искусствознания, 2010. С. 14-45.
11. ЮСУПОВА, Г. М. Системные исследования культуры. М.: ГИИ, 2013. Вып. 3. 256 с.

CZU: 159.923:613.84

ABORDAREA CONSUMULUI DE DROGURI DIN PERSPECTIVA SCHEMELOR COGNITIVE

Traian HOIDRAG, doctorand,
UPS "Ion Creangă" din Chișinău,
psiholog Agenția Națională Antidrog, România

Abstract. *Regarding drug use, several theories have emerged that try to explain both the initiation, maintenance and development of addiction, and the relapse or cessation of drug use or maintaining abstinence from substances. From all these theories, those based on the psychological factor, respectively the style of thinking, have received support from specialists, because it provides a solid, theoretical and empirical basis. Thus, this article analyzes drug use from the perspective of the theory of cognitive scheme, which postulates that some cognitive schema that we form since childhood, can be maladaptive and can facilitate drug use.*

Keywords: *cognitive scheme, drug use.*

I. Introducere

Cei mai mulți consumatori de droguri (canabis, cocaină, alcool, noi substanțe psihoactive, etc.) care accesează serviciile de consiliere psihologică prezintă unele elemente specifice tulburărilor de personalitate din cadrul Clusterul B [1, pp. 659-670]: **antisocial** (ex.: Incapacitatea de a se conforma normelor sociale și comportament în afara limitelor legii, caracterizat prin comiterea repetată a unor fapte penale; Înșelătorie, pusă în practică prin minciuni repetate, utilizarea de nume false sau escrocarea altora pentru profit personal sau amuzament; Nepăsare față de siguranța personală sau a celorlalți, fără a se gândi la consecințe.), **borderline** (ex.: Eforturi susținute pentru a evita un abandon real sau imaginar; Un tipar de relații interpersonale instabile și intense, caracterizat prin alternarea între extremele de idealizare și devalorizare; Impulsivitate, manifestată în cel puțin 2 situații potențial auto-distructive, cum ar cheltuieli excesive, relații sexuale periculoase, abuz de substanțe, condus imprudent, alimentație compulsivă.), **narcisism** (ex.: Se simte incomod în situațiile în care nu se află în centrul atenției; Afășează o trecere rapidă de la o emoție la alta și exprimă emoții superficiale; Exprimarea emoțiilor este exagerată, teatrală și dramatică; Individul este sugestiv, adică poate fi ușor influențat de alte persoane sau de circumstanțe) și **histrionic** (ex.: Este preocupat de fantezii de succese nelimitate, putere, strălucire, frumusețe sau dragoste ideală; Are nevoie constantă de admirație excesivă; Are tendința de a profita de relațiile interpersonale; Este lipsit de empatie: este incapabil să recunoască sau să identifice sentimentele și nevoile celorlalți.). Acești clienți/beneficiari consumă cea mai mare parte din resursele consilierilor și datorită tulburărilor coocurente pe care le au, recuperarea lor din consumul de droguri se realizează cu dificultate, prezintă un risc ridicat de recădere în consumul de substanțe și implicit reintegrarea socială (familială, profesională sau educațională) este una redusă. De aceea, trebuie luat în considerare faptul că, odată cu tratarea problemelor specifice dependenței de droguri, intervențiile

psihologice trebuie să se adreseze și acestor posibile tulburări de personalitate. O abordare terapeutică aproximativ recent apărută, care se adresează persoanelor cu diagnostic dual cum sunt cele menționate mai sus, este terapia centrată pe scheme cognitive, ai cărei inițiatori pun la dispoziție o bogată bază teoretică conceptuală, instrumente utile pentru identificarea schemelor cognitive și a modului în care acestea interacționează între ele la un moment dat – formând un "mod de schemă", cât și metode de intervenție psihologică, de tipul evidence-based, pentru reducerea schemelor cognitive timpurii, și implicit dobândirea unui stil de gândire funcțional și adoptarea unui comportament.

II. Concepte utilizate în teoria schemelor cognitive:

Schemele maldaptative timpurii (SDT) sunt "tipare emoționale și cognitive prin care ne autosabotăm, care debutează devreme pe parcursul dezvoltării noastre și se repetă de-a lungul vieții noastre" [13, p.23] și au următoarele caracteristici [12, p.1]: se dezvoltă în copilărie, ca rezultat al interacțiunii dintre temperamentul înnăscut și experiențele negative de zi cu zi ce apar în relația copilului cu persoanele apropiate; sunt responsabile pentru generarea unui distres emoțional puternic, conduc la consecințe defavorabile persoanei sau celor din jurul său; împiedică dezvoltarea autonomiei, exprimării proprii, acceptării și a bunei interrelaționări; sunt convingeri bazale, pattern-uri adânc înrădăcinate, teme centrale ale sinelui și autopertuate; sunt activate de evenimentele cotidiene congruente cu scheme sau de o stare biologică. Young, Klosko și Weishaar, consideră că schemele cognitive își au originea în prezența și interacțiunea următoarelor elemente [13, pp.25-28]:

A. Nevoi emoționale de bază nesatisfăcute: 1. Atașament securizant față de ceilalți, inclusiv siguranță, stabilitate, sprijin în dezvoltare și acceptare (corelează cu domeniul schemelor *Separare și Respingere*); 2. Autonomie, competență și un sentiment al identității (corelează cu domeniul schemelor *Autonomie și Performanță Deficitare*); 3. Libertatea de a exprima nevoi și emoții întemeiate (corelează cu domeniul schemelor *Dependență de alții*); 4. Spontaneitate și joacă (corelează cu domeniul schemelor *Hipervigilență și Inhibiție*); 5. Limite realiste și autocontrol (corelează cu domeniul schemelor *Limite deficitare*);

B. Experiențe de viață timpurii: 1. Frustrarea nocivă a nevoilor; 2. Traumatizarea sau victimizarea; 3. Suprasatisfacerea nevoilor și diminuarea autonomiei; 4. Interiorizarea selectivă sau identificarea selectivă cu persoane semnificative;

C. Componente emoționale ale temperamentului care sunt în mare măsură înnăscute și relativ nemodificabile doar prin intermediul psihoterapiei: Labil ↔ Nonreactiv; Distimic ↔ Optimist; Anxios ↔ Calm; Obsesiv ↔ Distractibil; Pasiv ↔ Agresiv; Iritabil ↔ Vesel; Timid ↔ Sociabil;

Cele 18 SDT sunt grupate, conform specificului pe care îl au, în următoarele 5 categorii sau domenii [12, pp.2-4]:

A. SEPARARE și RESPINGERE (acest domeniu se referă la convingerea, presupunerea că nu vor fi satisfăcute nevoile de securitate, siguranță, îngrijire, empatie, acceptare și respect):

1. **Deprivare Emoțională:** ceilalți nu ne oferă dragostea, protecția și înțelegerea de care avem nevoie. Există trei forme majore de deprivare emoțională: a) deprivarea de îngrijire (absența atenției, afecțiunii și căldurii sufletești). b) deprivarea de înțelegere (absența empatiei) c) deprivarea de protecție (absența direcționării, îndrumării, ghidării).

2. **Abandon / Instabilitate:** sentimentul că cei apropiați nu vor putea să ne ofere susținerea emoțională de care avem nevoie, pentru că aceștia, la rândul lor, sunt instabili emoțional, nu sunt prezenți când avem nevoie de ei sau ne vor părăsi pentru altcineva.

3. **Neîncredere / Abuz:** convingerea că, într-un final, ceilalți ne vor răni intenționat, că ne înșeală, abuzează de noi, ne fac să suferim, ne umilesc sau ne mint.

4. **Izolare socială / Înstrăinare:** senzația de izolare socială, că suntem diferiți de alții și că nu putem face parte dintr-un grup.

5. **Defect / Rușine:** sentimentul că suntem fără valoare, că suntem răi, nedoriți, inferiori sau incapabili în anumite aspecte importante ale vieții, iar dacă ceilalți vor vedea acest lucru, nu ne vor mai fi iubi. Persoanele care interiorizează această schemă sunt sensibile la critică, sunt foarte conștiente de ele însele, se compară cu ceilalți, nu se simt în siguranță în prezența celorlalți, au sentimentul de rușine legat de propriul "handicap".

B. AUTONOMIE ȘI PERFORMANȚĂ (acest domeniu se referă la perceperea propriei incapacități de a supraviețui și funcționa independent):

6. **Eșec:** convingerea că nu ești capabil să faci ceva bine, că inevitabil vei greși, vei eșua în domeniile importante ale vieții (școală, carieră, sport), că ești prost, că ai un statut social scăzut, și mai puțin succes decât ceilalți de aceeași vârstă.

7. **Dependență / Incompetență:** convingerea că suntem incapabili să ne îndeplinim bine responsabilitățile zilnice fără un sprijin considerabil din partea celorlalți. Apare senzația constantă de neputință.

8. **Vulnerabilitate la rău și boală:** frica exagerată de catastrofe iminente ce ni se pot întâmpla oricând și pe care nu le putem preveni. Această frică poate apărea în legătură cu diferite boli (infarct miocardic), cu diferite probleme emoționale grave (teama de a nu înnebuni) sau alte catastrofe externe (prăbușirea avionului).

9. **Protecționism / Ego infantil:** o relație emoțională și de apropiere exagerată față de persoane relevante (deseori părinți), relație care împiedică dezvoltarea propriei identități individuale și sociale. Persoana are convingerea că nu va putea trăi fără cealaltă, nu va putea fi fericită dacă nu va avea sprijinul acesteia.

C. DEFICIENȚA LIMITELOR (constă în incapacitatea de a stabili limite interne, a responsabilităților față de ceilalți, a scopurilor pe termen lung. Apar dificultăți în respectarea drepturilor celorlalți, în stabilirea și atingerea unor scopuri personale realiste):

10. **Revendicare / Grandomanie:** convingerea că suntem superiori altor oameni, deci revendicăm drepturi și privilegii speciale. Regula reciprocității nu funcționează în acest caz. Revendicăm dreptul de a face ce vrem, indiferent dacă ceea ce dorim este ancorat în realitate sau nu, indiferent care sunt consecințele pentru celălalt. Un sentiment exagerat al superiorității, care se manifestă cu scopul de a obține control și putere.

11. **Autocontrol / Auto-disciplină insuficientă:** dificultatea de a se controla, disciplina în obținerea scopurilor, control insuficient al emoțiilor și impulsurilor, toleranță scăzută la frustrare, dorința excesivă de menținere a confortului, de evitarea a situațiilor neplăcute.

D. DEPENDENȚA DE ALȚII (acest domeniu este caracterizat prin focalizarea excesivă pe satisfacerea dorințelor, nevoilor altora în detrimentul satisfacerii propriilor dorințe și nevoi, cu scopul obținerii dragostei și aprobării celor din jur):

12. **Subjugarea:** controlul excesiv asupra celorlalți. Are două forme principale: subjugarea nevoilor (propriile preferințe, decizii și dorințe sunt reprimare, ignorate) și subjugarea emoțiilor (exprimarea emoțiilor, în special a furiei este reprimată).

13. **Auto-sacrificiul:** fixarea excesivă asupra satisfacerii nevoilor zilnice ale celorlalți în detrimentul satisfacerii propriile nevoi, pentru a evita sentimentul de a fi egoist, pentru a menține relația cu persoana pe care crede că trebuie să o ajute.

14. **Căutarea Aprobării / Recunoașterii:** căutarea exagerată a aprobării, recunoașterii sau atenției celorlalți, fapt ce împiedică dezvoltarea identității de sine. Stima de sine este dependentă în principal, de reacția celorlalți.

E. HIPERVIGILENȚĂ și INHIBIȚIE (sentimentele, impulsurile, alegerile spontane nu sunt exprimate, iar persoana nu crede că are dreptul de a fi fericită, relaxată. Sănătatea, relațiile apropiate au, prin urmare, de suferit):

15. **Negativism / Pasivitate:** aspectele negative ale vieții sunt exagerat conturate, subliniate, maximizate, în timp ce evenimentele sau aspectele pozitive, optimiste, plăcute sunt minimalizate.

16. **Inhibiție Emoțională:** inhibarea acțiunilor, sentimentelor, comunicării spontane pentru a evita dezaprobarea celorlalți, sentimentul de rușine și de pierdere a controlului asupra propriilor impulsuri. Cele mai întâlnite forme de inhibiție sunt: a) inhibarea furiei și agresivității, b) inhibarea impulsurilor pozitive, c) dificultate în exprimarea vulnerabilității sau în comunicarea propriilor sentimente, d) excesiva invocare a raționalității și eliminarea emoționalului.

17. **Standarde Nerealiste / Hipercriticism:** convingerea că trebuie să atingem niște standarde interiorizate de comportament și performanță foarte ridicate, cu scopul de a evita critica. Aceste standarde nerealiste pot apărea sub forma perfecționismului, atenției deosebite la detalii, reguli rigide de tipul "trebuie", nemulțumirea că nu a realizat cât de mult ar fi vrut/ar fi trebuit să realizeze.

18. **Penalizarea:** convingerea că oamenii ar trebui aspru criticați și pedepsiți pentru greșelile lor. Implică tendința de a se înfuria, de a fi intolerant, punitiv și nerăbdător cu acei oameni (inclusiv cu propria persoană) ce nu ne satisfac propriile noastre expectanțe sau standarde. Greșelile sunt uitate cu greutate și nu se ține seama de natura failibilă a omului.

Dintre schemele menționate mai sus, unele sunt condiționate (*Subjugare, Autosacrificiu, Nevoia de aprobare/Nevoia de recunoaștere, Inhibiție emoțională, Standarde nerealiste/Hypercriticism*) și "se dezvoltă adesea sub forma unor încercări de a reduce suferința produsă de schemele cognitive necondiționate"[13, p.39].

De asemenea, autorii acestei teorii introduc și conceptul de mod de schemă cognitivă, care este definit de "*acele scheme cognitive sau procese ale schemelor cognitive – adaptative sau dezadaptative – care sunt active la un moment dat în cazul unei persoane*" [13, p.56]. Deși inițial au fost conceptualizate 10 moduri de schemă, împărțite în 4 categorii distincte, ulterior, o dată cu extinderea aplicării acestei abordări terapeutice, s-a ajuns să fie identificate alte 8 moduri de schemă, care se circumscriu celor descoperite inițial [4, pp.66-80]:

A. Modurile disfuncționale ale Copilului:

1. Copilul vulnerabil: a) copil singuratic (se simte ca un copil singur care primește atenție din partea părinților doar atunci când le face acestora pe plac); b) copil abandonat sau abuzat (trăiește o puternică suferință emoțională și temeri intense de abandon, de abuz sau de neglijare.

Se simte trist, înspăimântat, extrem de vulnerabil, neajutorat și lipsit de speranță, neputincios, neînsemnat și pierdut. Pacienții aflați în această stare par fragili și copilăroși, se simt profund disperați și singuri. Sunt în căutarea unei figuri parentale care să-i îngrijească; c) copil dependent (se simte ca un copil mic și neajutorat, depășit de responsabilitățile vieții de adult);

2. *Copilul mânios*: a) copil supărat (este supărat, mânios, frustrat sau lipsit de răbdare pentru că nu îi sunt satisfăcute nevoi emoționale sau fizice fundamentale. Își manifestă supărarea în forme inadecvate, ridicând de exemplu pretenții exagerate sau răzgâiate, ofensatoare pentru cei din jur; b) copil furios (trăiește puternice sentimente de nemulțumire și de furie, pe care nu și le poate stăpâni. Îi rănește pe ceilalți sau distruge obiecte. Afectul manifestat e cel al unui copil care și-a pierdut controlul, care țipă și se apără violent împotriva unui presupus adversar);

3. *Copilul indisciplinat*: a) copil impulsiv (acționează impulsiv pentru a-și satisface propriile nevoi de moment, fără să țină cont de ceilalți sau de posibilele consecințe negative. Lasă adesea impresia unui copil răsfățat și are dificultăți în a renunța la o gratificare imediată în favoarea unor obiecte pe termen lung; b) copil indisciplinat (nu se poate mobiliza să ducă la bun sfârșit sarcini cu caracter de rutină sau sarcini plictisitoare. Se simte rapid frustrat și renunță ușor);

B. Modurile disfuncționale ale Părintelui:

1. *Părintele exigent* (este vocea internalizată a părintelui care stabilește standarde extrem de înalte și îi transmite pacientului mesajul că e important să fie perfect, să facă totul în cel mai bun mod cu putință, să fie în permanență eficient, să țintească către un statut înalt, să rămână modest și să pună nevoile celorlalți înaintea propriilor nevoi. Spontaneitatea sau exprimarea propriilor sentimente nu sunt permise în acest mod);

2. *Părintele punitiv* (este vocea internalizată a părintelui care îl critică și îl pedepsește pe pacient. Pacienții aflați în acest mod sunt supărați pe ei înșiși și consideră că merită să fie pedepsiți din cauza faptului că au nevoi firești sau pentru că și le exprimă. Tonul modului este unul dur, critic și neînduplecat. Indicii că pacientul se găsește în acest mod sunt disprețul de sine, autocritica, vătămări ale propriei persoane, fantasmă suicidare și alte comportamente autodistructive, în măsura în care sunt aplicate într-o formă punitivă);

C. Moduri de coping dezadaptative:

1. *Subjugare* (capitulat sau submisiv voluntar, care acționează pasiv, mergând chiar împotriva propriilor interese. Din cauza fricii de conflicte și a temerii de respingere, caută aprobarea celor din jur. Le permite celorlalți să-l trateze urât și nu întreprinde nimic pentru a-și satisface propriile nevoi sănătoase. Datorită felului personal de a acționa și a tipului de relații pe care le creditează, pacientul își menține tiparul autodistructiv al schemei);

2. *Evitare* (adoaptă un stil de coping de evitare a schemei cognitive, de retragere emoțională, deconectare, izolare și evitare comportamentală. Reduce necesitățile și sentimentele; se detașează emoțional de oameni și le respinge ajutorul oferit; se simte retras, departe de realitate, distras, deconectat, depersonalizat, gol sau plictisit; urmărește activități de distragere, auto-calmare sau auto-stimulare într-un mod compulsiv sau în exces; poate adopta o poziție cinică, distantă sau pesimistă pentru a evita investițiile în oameni sau în activități.): a) autoprotector detașat; b) autoprotector evitant; c) autoprotector furios; d) autoconsolator sau autostimulator detașat;

3. *Supracompensare* (adoaptă un stil de coping de contraatac și de control. Este posibil să supracompenseze prin mijloace semi-adaptative, cum ar fi dependența de muncă. Se simte și se comportă într-o manieră neobișnuit de grandioasă, agresivă, dominantă, competitivă, arogantă, supremă, condescendentă, devalorizantă, supracontrolată, controlând pe alții, rebelă, manipulativă, exploatată, căutând atenție sau un statut. Aceste sentimente sau comportamente trebuie să se fi dezvoltat inițial pentru a compensa sau a satisface nevoile de bază nesatisfăcute. Aceste persoane mențin o disciplină foarte strictă, o stăpânire fermă de sine sau un nivel crescut de predictibilitate prin planificare, aderență excesivă la rutine sau prudență exagerată.): a) grandoman narcisic; b) căutător de atenție și validare; c) supracontrolor perfecționist; d) supracontrolor paranoic; e) intimidant; f) manipulator viclean; g) prădător;

D. Modurile funcționale:

1. *Copilul fericit*, descrie un copil mulțumit pentru că îi sunt împlinite nevoile fundamentale. Se simte iubit, conectat cu ceilalți, protejat, valoros, înțeles, încrezător, competent, rezistent, adaptabil, optimist și spontan;

2. *Adultul sănătos*, reprezintă o funcționare matură și adaptată în domeniul muncii, al parentalității sau al asumării de responsabilități, dar include și angajarea în activități generatoare de plăceri, urmărirea intereselor intelectuale, estetice și culturale, grija pentru menținerea sănătății sau practicarea de activități sportive; Servește următoarelor 3 funcții de bază: a) Îngrijește, susține și protejează *Copilul vulnerabil*; b) Stabilește limite *Copilului furios* și *Copilului impulsiv / indisciplinat*; c) Combate sau moderează *modurile de coping dezadaptativ* și de *părinte disfuncțional*;

III. Schemele cognitive și consumul de droguri

O persoană cu o SDT care nu are împlinite nevoile emoționale de bază, cu anumite experiențe de viață timpurii și cu un anumit tipar temperamental, va recurge la consumul de substanțe ca modalitate de coping - deși este dezadaptativ, în situațiile în care schema devine activă. Astfel, legătura dintre SDT și consumul de droguri poate fi una indirectă sau directă.

Este o relație indirectă atunci când SDT declanșează unele simptome somatice (insomnie) sau emoții negative (depresie, furie, anxietate, etc.) și, pentru a ameliora severitatea simptomelor sau stările emoționale negative care le copleșesc, unele persoane recurg la consumul de droguri. De exemplu, unele persoane care se îngrijorează sau se anxietază frecvent și intens, experimentează insomnie, iar pentru a putea adormi fumează înainte de a dormi dintr-un joint cu canabis, care are ca efect imediat o stare de moleșeală, relaxare și somnolență, adică le favorizează apariția somnului. Dar, utilizând consumul de canabis ori de câte ori vor avea insomnie, schema lor cognitivă se întărește, rădăcina (schema dezadaptativă timpurie) problemei (insomnia) rămâne netratată și crește probabilitatea de a experimenta și alte probleme asociate consumului de canabis (dependență, intoxicație, sevraj, apariția altor tulburări mintale).

Atunci când o persoană, care are activată schema *Căutarea Aprobării / Recunoașterii*, va dori foarte mult atenția celorlalți și să fie acceptată de către ceilalți sau dacă anturajul în care trăiește este unul în care se consumă droguri, acceptarea sa de către grup va fi condiționată de consumul de droguri, care, dacă este inițiat și repetat, are ca prim efect obținerea recunoașterii din partea grupului, dar ca efecte secundare apare în primul rând întărirea SDT, frecventarea

unui grup cu comportamente indezirabile și potențiale riscuri în plan biologic, psihologic și social.

De asemenea, datorită faptului că experiența emoțiilor negative și amintirile asociate unei SDT sunt greu de gestionat, unele persoane dezvoltă modele de coping dezadaptative, cum este modul de coping evitant, în cadrul căruia se poate recurge la consumul de alcool, tutun, canabis, cocaină, etc. Astfel, o persoană care are activată schema *Autocontrol / Auto-disciplină insuficientă*, atunci când se află într-o situație neprevăzută (o boală, un examen, un accident rutier) va experimenta dificultăți în a-și controla emoțiile și impulsurile și poate utiliza fie medicamente cu efect psihoactiv, fie droguri (tutun, alcool).

Legătura dintre consumul de droguri și schemele cognitive este evidențiată și de numeroasele studii realizate, dintre care pot fi amintite următoarele aspecte relevante:

- Analiza de regresie logistică a arătat faptul că următoarele SDT: Protecționism, Deprivare emoțională și Vulnerabilitate la rău sau boală pot prezice dependența. De aceea, pe lângă aceste scheme este de dorit să se acorde o atenție continuă și următoarelor SDT: Auto-sacrificiu, Inhibiție emoțională, Standarde nerealistice, Revendicare și Autocontrol/Autodisciplină insuficientă [6].
- Nivelurile SDT corelează cu patologia personalității și modificarea acestora prezic puternic ameliorarea simptomelor până la sfârșitul tratamentului [5].
- 17-18 scheme dezadaptative timpurii sunt prezente atât la consumatorii de droguri, cât și la părinții lor, care înregistrează scoruri mai scăzute decât copiii lor [8], și un număr de 13 SDT sunt prezente și la partenerii consumatorilor [9].
- Grupul tinerelor adulte care abuzează de substanțe a obținut un scor mai mare decât grupul non-clinic la 16 din cele 18 SDT [10]
- Nivelurile ridicate ale SDT corelează cu unele trăsături de personalitate, respectiv cu neuroticism ridicat [11] și agreabilitate scăzută [3]. Schemele de Neîncredere / Abuz, Izolare socială / Înstrăinare, Standarde nerealistice / Hipercriticism și Eșec pot prezice agreabilitatea scăzută [3], care are o legătură cu încrederea în ceilalți, reintegrarea socială și acceptarea tratamentului, respectiv cu complianța la metoda utilizată de către terapeut.
- Există relații pozitive și semnificative între domeniile SDT (Separare și Respingere, Autonomie și Performanță, Deficiența limitelor și Hipervigilență / Inhibiție) și potențialul de dependență, iar cel mai mare potențial de dependență poate fi prezis de următoarele domenii de SDT: Separare și Respingere, Autonomie și Performanță [2].
- Utilizarea terapiei centrate pe scheme cognitive în cadrul ședințelor cu mai mulți participanți are un efect pozitiv semnificativ asupra SDT ale consumatorilor de metadonă [7].

Terapia centrată pe scheme cognitive are și unele limite, datorită faptului că, pentru clienții/beneficiarii cu tulburări de personalitate, sunt recomandate parcurgerea a circa 24 de sesiuni, ceea ce înseamnă un număr foarte lung de sesiuni și un timp îndelungat, în comparație cu alte tipuri de terapii. Totodată, această metodă de intervenție psihologică, este mai puțin potrivită pentru persoanele cu nivelul redus de inteligență, deficit de înțelegere a itemilor la chestionare, capacitate redusă de introspecție și autoapreciere/autoevaluare distorsionată.

IV. Concluzii

Deși sunt unele limitări, cum sunt cele menționate mai sus, terapia centrată pe scheme cognitive cunoaște noi forme alternative de implementare, care includ drama, artă, muzică, terapie de grup, etc., și care pot fi aplicate cu succes în domeniul consilierii persoanelor dependente de droguri cu probleme legale, cu tulburări de personalitate severe, care au alte comorbidități sau care utilizează medicație psihotropă, inclusiv pentru cei care se află în penitenciare sau centre terapeutice rezidențiale.

La fel ca și în cazul altor terapii, pentru a obține maximul de beneficii din sesiunile individuale și/sau de grup, este de dorit ca să participe la acest tip de intervenție persoanele care au întrerupt consumul și doresc să mențină abținerea.

De asemenea, acest tip de intervenție psihologică dacă este aplicată în spiritul interviului motivațional, poate crește motivația intrinsecă pentru participarea la ședințele de consiliere, conștientizarea clientului/beneficiarului despre rădăcina (schemele dezadaptative timpurii) problemelor sale curente și poate facilita adoptarea unui stil de gândire funcțional și experimentarea unei stări de bine

BIBLIOGRAFIE

1. American Psychiatric Association. DSM-5 Manual de Diagnostic și Clasificare Statistică a Tulburărilor Mintale. București: Editura Medicală Callisto, 2016, pp. 659-670, ISBN 978-606-8043-14-2
2. BOJED, Fereshteh Bakhshi; NIKMANESH, Zahra. Role of early maladaptive schemas on addiction potential in youth. *International journal of high risk behaviors & addiction*, 2013, 2.2: pp. 72-76. doi: 10.5812/ijhrba.10148
3. EHSAN, Hadi Bahrami; BAHRAMIZADEH, Hamid. Early maladaptive schemas and agreeableness in personality five factor model. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2011, 30: pp. 547-551. ISSN 1877-0428, doi:10.1016/j.sbspro.2011.10.107
4. JACOB, G. și ARNTZ, A. Terapia schemelor: ghid practic. (traducător: BRIGLE, I.) București: Editura Trei, 2020, pp.66-80. ISBN 978-606-40-0745-2
5. NORDAHL, Hans M.; HOLTHE, Harald; HAUGUM, Jon A. Early maladaptive schemas in patients with or without personality disorders: Does schema modification predict symptomatic relief?. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 2005, 12.2: pp. 142-149. ISSN 1063-3995, DOI: 10.1002/cpp.430
6. RAZAVI, Vida; SOLTANINEZHAD, Ali; RAFIEE, Afsoon. Comparing of early maladaptive schemas between healthy and addicted men. *Zahedan Journal of Research in Medical Sciences*, 2012, 14.9: pp. 60-63. ISSN e: 2383-2894
7. SHAMAHOOD, Ali Akbar Nakhaee; ARAB, Ali; FARNAM, Ali. The effectiveness of group schema therapy on early maladaptive schema of traditional and industrial addicts under methadone treatment. 2020
8. SHOREY, Ryan C.; ANDERSON, Scott; STUART, Gregory L. An examination of early maladaptive schemas among substance use treatment seekers and their parents. *Contemporary family therapy*, 2012, 34.3: pp. 429-441. ISSN 0892-2764, doi:10.1007/s10591-012-9203-9.

9. SHOREY, Ryan C.; ANDERSON, Scott; STUART, Gregory L. Early maladaptive schemas of substance abusers and their intimate partners. *Journal of psychoactive drugs*, 2013, 45.3: pp. 266-275. ISSN 0279-1072,
10. SHOREY, Ryan C.; STUART, Gregory L.; ANDERSON, Scott. Differences in early maladaptive schemas between a sample of young adult female substance abusers and a non- clinical comparison group. *Clinical psychology & psychotherapy*, 2014, 21.1: pp. 21-28. ISSN 1063-3995, doi:10.1002/cpp.1803
11. THIMM, Jens C. Personality and early maladaptive schemas: A five-factor model perspective. *Journal of behavior therapy and experimental psychiatry*, 2010, 41.4: pp. 373-380. ISSN 0005-7916, DOI:10.1016/j.jbtep.2010.03.009
12. YOUNG, J. și BROWN, G. Chestionarul schemelor cognitive Young. Formele YSQ – S3 și YSQ – L2 (adaptat de MACAVEI, B. și POPA, S.) În D. David (coordonator). Cluj-Napoca: Editura RTS, 2007, pp.1-4 ISBN 978-973-88429-0-8
13. YOUNG, J.E., KLOSKO, J.S. și WEISHAAR, M.E. Terapia centrată pe scheme cognitive. Manualul practicianului. (traducător: GĂGEANU, C.) Cluj-Napoca: Editura ASCR, 2015, pp.23,25-28, 39,56 ISBN 978-606-8244-92-1

CZU: 371.3:004

COLLABORATIVE LEARNING USING ONLINE TOOLS

*Alina MARDARI, lector universitar, doctorand,
UPS “Ion Creanga” din Chișinău, RM*

Rezumat. *Capacitatea de a lucra în colaborare este foarte apreciată la locul de muncă de astăzi. Cu toate acestea, colaborarea nu se întâmplă adesea în mod natural într-un grup. Anumite strategii trebuie aplicate pentru a coordona eforturile individuale și a monitoriza procesul de învățare, astfel încât să poată avea loc o colaborare eficientă. Învățarea colaborativă bazată pe tehnologie capătă o relevanță crescândă în învățământul superior. În ciuda numărului considerabil de instrumente și aplicații online care sprijină învățarea colaborativă, adoptarea lor la cursurile de clasă este încă în stadiile incipiente. Această lucrare se concentrează pe Padlet, Sway, Jamboard și prezintă unele dintre utilizările acestor aplicații web care susțin învățarea colaborativă în predarea la clasă.*

Cuvinte cheie: *Învățare colaborativă, platforme online, Padlet, Sway, Jamboard, lucru în echipă.*

In the current knowledge society, work is becoming more knowledge-based, interdisciplinary and complicated. Due today's global economy, collaboration has become an essential skill necessary for effective functioning in society. Consequently, in recent years, education has been undergoing a shift from teacher-centered and instruction-based curriculum implementation to student-centered and inquiry-based learning [5, p.751]. Students are routinely required to engage in collaborative learning activities such as group projects, presentations, group discussion, and peer evaluation that require significant collaboration and communication with classmates. Collaborative learning is not a buzzword any more but becomes a necessity. It is hardly possible for an individual to complete sophisticated tasks without the support of others. The ability to work collaboratively is hence highly valued in today's workplace [2, p. 426].

The Concept of Collaborative Learning and Collaborative Tools

Collaborative learning has always been an important strategy to use in classroom teaching [7]. It refers to tasks that require joint intellectual efforts among students or between students and teachers. In most instances, this involves students working in groups to co-construct an artifact (e.g., report or presentation) for assessment [18, p.19]. More specifically, it also involves social interactions as small groups of students solve an academic problem together [1, p.163]. The students are responsible for one another's learning as well as their own [10, p. 295]. Thus, the success of one student helps other students to be successful. According to Alavi, collaborative learning is an activity which involves the group of students collaborating to accomplish the problem-solving task given as learning activities requirement. The collaboration, as mentioned by Patel, Pettit, and Wilson [16, p. 19], involves two or more participants to interact each other, at the particular period, working together to achieve the same goal. As a learning strategy, it emphasizes social and intellectual interaction in the learning process such that the differences in

knowledge, skills, and attitudes among collaborators become strengths rather than weaknesses. Knowledge is shared and acquired during communication, negotiation, and production of materials [9, p.443]. Through collaborative learning, learners have the opportunity to equip themselves with stronger analytical skills for interpreting information and acquiring further knowledge [15, p.514]. In return, they contribute by co-constructing and sharing knowledge within their learning community [17, p.103].

The activities in collaborative learning do not only work together but also require teamwork with defined roles to reach group success [6, p.59]. Lizzio and Wilson [14, p.699] indicate the factors which contribute the effectiveness of collaboration; those are team-building activities, the frequency of meetings, and the value that individuals place on the process of learning, or goal orientation. Besides that, collaborative activities have the potential to boost more reticent language learners' confidence to participate in classroom activities [9, p. 288] and to help them maintain their self-esteem, overcome their shyness and lack of self-confidence, and learn interpersonal relationships. These all lead to developing students' ability in the process to be autonomous learners [11, 114]. Collaboration activities in the group can be done without physical meetings of its member by using collaborative tools. Collaborative tools are usually web-based, it can be accessed by the user easily. Web-based tools can support group collaboration activities with no requirement to pay at the high price, it just needs to use internet access, and there is no requirement to have other additional hardware [21, p.39]. Becker and Cline gives some tools considered as collaborative ones such as e-mail, audio conferencing, collaborative presentation software, conference room video-conferencing, desktop video conferencing, discussion database, document management software, electronic white boarding, group authoring, group scheduling and calendaring, knowledge management systems, personal communication tools like laptop, mobile phone, pagers, and so on [3, p.1400].

Although much research literature in computer supported collaborative learning (CSCL) reports mixed or negative findings [12, p.239], numerous positive results have been demonstrated in research studies. For instance, group work has shown to be able to promote student critical thinking skills, problem solving skills, social skills and self-esteem [8]. It often leads to better learning outcomes than individual work. However, the positive benefits do not automatically happen in a collaborative learning environment. They call for sound instructional design.

Many challenges exist in the instructional design process of collaborative learning. One is how to effectively coordinate group members' individual efforts and build on their strengths so that they all work towards the same direction [2, p.429]. Another is how to closely monitor the learning process and fairly assess students' individual contributions. Teachers cannot arbitrarily assume that each member makes an equal contribution to the group work and hence give the same marks to all members. Such challenges must be deliberately addressed so that effective collaboration can take place. It seems that technologies have great potential in addressing these issues.

With the rapid development of ICT (information and communication technologies) technologies play an increasingly important role in collaboration. People are using various technological devices such as computers and mobile phones to communicate and interact with others, especially in the pandemic period the whole planet has found itself in. Undoubtedly the

use of technologies has made communication and collaboration more convenient and affordable than before. Nevertheless, technologies are not a necessary condition or a panacea for effective collaboration. It is not the mere presence or complexity of technologies that improves learning experiences, but the quality of match between technologies and the learning task [13, p.152].

One way of using technologies for social collaborative learning is a group of people use an online workspace to share ideas or resources. They may not necessarily work on the same document at the same time, but they can upload/download files, share information, and negotiate ideas in the workspace. Through communication and collaboration, they learn from one another and construct meaningful knowledge. Examples of such workspaces include discussion forums, Google Groups, and other social networking tools like Facebook.

The use of technologies in collaborative learning has the potential to benefit students and teachers. Students can use ICT as a communication tool, a productivity tool, a repository, or a documentation tool [13, p.153] Teachers can use ICT to monitor and track the collaborative learning process, so that they can fairly assess students' individual contributions and identify problems promptly [4, p.93].

Among the wide range of online tools that contribute to collaborative learning and proved their efficiency during my teaching practice online in the pandemic period and not only are: Sway, Padlet and Jamboard.

Since internet facility is required for using Sway, lots of information can also be accessed in real time, and sharing that information through technology is both instantaneous and convenient. Sway has the following collaborative features:

Easy to use: whatever you want to make, it is easy to create and edit Sways with other people. Simply share an edit link with any group of students you would like to work with. When they click the link and log in, your Sway will show up on their “My Sways” page, too (with an icon indicating it's a shared Sway to help you all stay organized). They can edit the Sway just as you can—and at the same exact time as well. As always with Sway, your work is saved automatically as you go along.

Invite others to edit a Sway you have created: in the top right, tap or click **Share** and select the new **add an author** icon to generate an edit link. Then copy the URL and share it via email, social media, or however else you wish—with however many students/groups/people you want to work with.

Keep track of who is editing and who has access: It is easy to check who has editing permissions to one of your Sways, as well as which Sways you can edit which have been shared with you by others. On your My Sways page, tap or click the shared **Sway** icon for any Sway to see who has access to edit it. You can also now tap or click the **My Sways** drop-down next to filter your view of your My Sways page to show just your own Sways, Sways that have been shared with you, or both combined. If you are editing a Sway at the same time as other people, you can also see a count of how many people are working on the Sway at the same time as you, and who they are. Also, you can see where in the Sway other people are editing so you can avoid stepping on each other's edits. One will see their initials show up next to whatever Card they are currently editing. If you do try to edit the exact same location that someone else is modifying, the last one to make an edit wins.

Revoke editing permissions and remove other authors: As the original owner of a Sway, it is easy for you to remove other editors and revoke all edit and view links to your Sway. Simply tap or click **Share** in the top right, select **Need to revoke access?** and then select **Revoke All Shared Links**. If you want to share editing or viewing links again, or with a new set of people, simply repeat the sharing process described earlier.

Make a copy of a Sway: Now one can make a copy of your Sway to preserve that original so you don't have to worry. Making a copy is also the easiest way to make your second and third Sways once you have one you like! It's also a great way to have a template Sway for future Sways you might want to create. For example, a teacher can now create a template report for his or her students to use as a basis for their work. When duplicating the template, Sway adds a personal copy to their account, without affecting the original.

To copy a Sway you are editing or viewing, tap or click the ... in the top right and select **Duplicate this Sway**. Also, on your My Sways page, simply tap or click the ... for a desired Sway and then click or tap the middle icon, which looks like a stack of documents.

A couple fun things to try now that you can create and edit Sways with others:

- **Live Swaying in class**—Project a Sway in a classroom, and watch how a group of students can contribute their ideas to it together at the same time. Now students can add their work directly to a class Sway that can be shared with parents as easily as sending the link!
- **Capturing an event**—Use Sway at an event to do a live blog with other attendees—it is a new way to “cover” a conference in real-time while allowing letting others follow along who are not attending. Everyone in attendance can add to their section of notes and other authors can watch it update live while previewing the Sway.
- **Working together**—Of course, try out working together on some of the most common scenarios: writing reports, designing projects, crafting proposals or piecing together presentations. We on the Sway team are using these collaboration features all the time now—including for our own telemetry reports, where we periodically make a copy to generate a record, yet keep the original Sway up-to-date with the latest information and analysis. [23]

Uses of Padlet for collaborative learning

Padlet (www.padlet.com) is a free multimedia wall that allows real-time interaction both among students and between the students and the teacher and that facilitates whole-class participation. An increasing number of teachers during recent years has recognized that Padlet is a useful tool to improve collaborative learning. Some of its advantages are: a) easy to use, b) instant collaboration (any student can see when anyone else is uploading something in the wall), c) multimedia (almost everything can be placed on the Padlet) and d) mobile (it can work on many different devices) [22, p.222]. Its applications in the classroom are endless, from a tool to evaluate lessons until a way of asking for ideas. In addition, files from the Padlet walls can be saved and copied into any other application. Padlet can be used for simple tasks or for expert teaching and it does not require special training or experience in the use of web 2.0 tools [20, p.23]. Six applications of Padlet were crucial during the teaching process of the undergraduate students whose major is English, namely research resource gathering, class resources, class diary, FAQ (frequently asked questions), brainstorming and online dialogue.

Class resources: Any type of file can be posted on Padlet and it can be viewed instantly on the wall so it provides a valuable way to compile teaching resources. In doing so, there are created as many Padlets as classroom sessions we have with the students and we insert hyperlinks in the corresponding calendar. Then, the teacher and the students place the videos, documents and images that are used during the lessons in the corresponding Padlet. The students can read and download the resources directly from the wall.

Class diary: A class diary is a report created immediately after each session that includes a summary of the session and qualitative data about the teaching process. We proposed our students to work in small groups (5 people maximum). Each group is responsible for the class diary of a session. The benefits of this diary are twofold. On the one hand, it provides the teacher with valuable information about the development of the sessions: how do the students feel? what do they get out of the session? does the teacher need to explain anything again?, etc. On the other hand, it allows students that can not attend the session to check the progresses made in the class.

Frequently asked questions We also create a section entitled “FAQ” with the answers to some of the most relevant questions that arose during the session. The teacher is the responsible for this section by including short and clear answers to the students’ concerns (e.g. how many questions will the exam have?).

Brainstorming Padlet is a suitable tool for brainstorming because it provides an easy and quick way to place the students’ ideas on the wall. It also allows archiving brainstorming ideas and using them when needed. Padlet allows the student’s postings to be viewed simultaneously by other students thus contributing to the generation of new ideas. Students can individually add their thoughts to the wall at the same time other students are contributing with their ideas. Students can also be asked to work in small groups to analyze the ideas from everyone in the classroom.

Online dialogue Padlet also allows to conduct an interactive debate among students. Padlet offers different collaboration options, such as the possibility to insert comments on others’ posts or to react with a voting system. These options provide opportunities for online dialogue and even for peer-assessment because students have immediate access to the reactions of their classmates to their contributions in the wall.

A tool widely used in an online classroom that can foster collaborative learning is Jamboard. Google Jamboard is a great tool for anyone who needs to collaborate on a whiteboard and already has a Google account. Jamboard is free and incredibly user-friendly. As you work with a Jamboard, anyone who has access to the board will see everything happen in real time; the only caveat is that those you have shared the board with must also have a Google account. Below there are just some activities that can be done on this beautifully and user-friendly tool.

Use shapes to highlight When you draw a shape on Jamboard, you can set the fill color as transparent. Make the border colors different colors and have each one stand for something (like parts of speech in a sentence). Students can duplicate the boxes and use them to highlight important parts of the content on the frame.

Add text to a jam and annotate Take a screenshot of a text, a passage from a book, part of an article, etc. Encourage students to annotate it by using the highlighter or dragging frames around important sentences. Then, they justify their responses. Use multiple frames for multiple passages if needed.

Sticky note brainstorming Jamboard is great for brainstorming, gathering ideas, sorting them by color, organizing them on different frames, moving them together, drawing lines to connect important ideas, etc. Give students a brainstorming space and, if it fits, let them collaborate.

Digital posters Images and text about a topic. We have done posters forever in the classroom and Jamboard gives you access to TONS of images. Besides, students can always collaborate and share on each other's posters.

Circle and guess A fun part about learning something new is guessing. Can I guess the right answer? Can I figure it out on my own? This circle and guess activity can be engaging and get students thinking deep.

Teaching whiteboard Using Jamboard as a teaching whiteboard has lots of benefits. For remote learning, it's a whiteboard you can share on your screen during a video call. Plus, when used anytime in any setting, you can always share your whiteboard with students to view later and bring it back up to add to it.

Storytelling This one's fun! It has so many possibilities. Students can find images and tell a story. You can add images and have students tell stories about them. Or you can do an add and pass activity, where each student adds a slide with an image and some text to the story.

Screen record to describe thinking How do we know what students are thinking when they create with Jamboard? Have students do screen recordings of their jams with a tool like [Screencastify](#). They can describe what they have done, show us how they do it, and tell us why.

Graphic organizers Graphic organizers give students a space to think. They can walk students through a line of thinking and help them get their ideas in order. Create graphic organizers in Jamboard and students will be able to draw, write, and move items around.

Pros/cons discussion Give students a situation and let them debate the pros and cons. They can do this on their own individual frames in a jam or all together on one big frame in Jamboard.

Order of importance After doing a brainstorming or listing session, it might be time to put the most important items in order of importance. Students can add text, sticky notes, images, even drawings in the boxes. In the text below, they justify their responses. [24]

Conclusions

During the use of these collaborative online tools it has been proven the fact that they are beneficial to students' knowledge of the language. The cheapness and potential of these applications bring us to the easy way to communicate and deliver our lessons by making them more interactive and memorable for our students. Some people ask questions, ask one another for help, and the others share their solutions. The learning progress is furthered by the teacher's guidance, the creation of a supportive atmosphere, the creation of a learning community, and the sharing of knowledge and inspiring dialogue. The teacher invites students to work in groups and contribute their ideas thus encouraging the students to help each other. The teachers should praise students, initiate discussion, and use the platforms to confirm whether students do understand the topics or not. The teacher can also use them to get to know the students better. The advantages to the use of collaborative tools in teaching is the broad availability of the teacher to the students, the opportunity for students to help one another, and the opportunity for more in-depth acquaintance with the students on the educational and personal levels. However, students as the participants have positive perceptions of the formal use of the tools to support their learning. It can be said that the integration of the above described platforms into their

education will be easy, fun, and useful. Students get positive feelings and intentions regarding the possible use of online tools in their formal learning.

REFERENCES

1. ALAVI, M. Computer-mediated collaborative learning: An empirical evaluation. *MIS Quarterly*, 18, 1994, p.159-174.
2. BARRON, B. Achieving coordination in collaborative problem-solving groups. *The Journal of the Learning Sciences*, 9(4), 2000, p. 403–436.
3. BECKER, J. D., & CLINE, M. (2005). Effectiveness of collaborative tool usage for virtual team activities. *AMCIS 2005 Proceedings Vol. 3*, 2005, pp. 1397-1401. Omaha: Association for Information System.
4. CHAN, C., & VAN AALST, J. Learning, assessment and collaboration in computer-supported environments. In J. W. Strijbos, P. A. Kirschner, & R. L. Martens (Eds.), *What we know about CSCL*, 2004, pp. 87–112. Norwell, MA: Kluwer Academic Publishers.
5. CHU, S. (2008). TWiki for knowledge building and management. *Online Information Review*, 32, 2008, p.745-758.
6. COLL, C., ROCHERA, M. J., & DE GISPERT, I. Supporting online collaborative learning in small groups: Teacher feedback on learning content, academic task and social participation. *Computers & Education*, 75, 2014, p. 53-64. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.01.11.2020>
7. COYLE, J. *Wikis in the college classroom: A comparative study of online and face to face group collaboration at a private liberal arts university*. Unpublished doctoral dissertation, Kent State University College and Graduate School of Education, Health and Human Services, 2007.
8. GOKHALE, A. Collaborative learning enhances critical thinking. *Journal of Technology Education* [online], 7(1).1995, Available from: <http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JTE/jtev7n1/gokhale.jte-v7n1.html>.
9. GROS, B. Instructional design for computer-supported collaborative learning in primary and secondary school. *Computers in Human Behavior*, 17, 2001, p. 439–451,.
10. KHOSA, D. K., & VOLET, S. E. Productive group engagement in cognitive activity and metacognitive regulation during collaborative learning: can it explain differences in students' conceptual understanding? *Metacognition and Learning*, 9(3), 2014, p.287-307. <https://doi.org/10.1007/s11409-014-9117-z>
11. KNIGHT, P., & YORKE, M. *Assessment, learning and employability*. McGraw-Hill Education, p.224, 2003, ISBN: 0-335-21228-X
12. KREIJNS, K., & KIRSCHNER, P. A. Designing social CSCL environments: Applying interaction design principles. In J. W. Strijbos, P. A. Kirschner, & R. L. Martens (Eds.), *What we know about CSCL* pp. 221–243, 2004. Norwell, MA: Kluwer Academic Publishers.

13. JERMANN, P., SOLLER, A., & LESGOLD, A. Computer software support for CSCL. In J. W. Strijbos, P. A. Kirschner, & R. L. Martens (Eds.), *What we know about CSCL*, pp. 141–166, 2004. Norwell, MA: Kluwer Academic Publishers.
14. LIZZIO, A., & WILSON, K. Enhancing the effectiveness of self-managed learning groups: Understanding students’ choices and concerns. *Studies in Higher Education*, 31(6), p. 689-703, 2006. <https://doi.org/10.1080/03075070601004309>
15. LOWYCK, J., & POYSA, J. Design of collaborative learning environments. *Computers in Human Behavior*, 17, 2001, p.507-516
16. PATEL, H., PETTIT, M., & WILSON, J. R. Factors of collaborative working: A framework for a collaboration model. *Applied Ergonomics*, 43(1), 2012,p.1-26. <https://doi.org/10.1016/j.apergo.01.11.2020>.
17. SCARDAMALIA, M., & BEREITER, C. Knowledge building: Theory, pedagogy, and technology. In K. Sawyer (Ed.), *Cambridge Handbook of the Learning Sciences*, 2006,pp. 97-118). New York: Cambridge University Press.
18. SMITH, B., & MACGREGOR, J. (1992). What is collaborative learning? In Goodsell, A. et al. (Eds.), *Collaborative Learning: A Sourcebook for Higher Education*, 1992,p.10-22. Pennsylvania: National Center on Postsecondary Teaching, Learning, and Assessment.
19. UR, P. *A course in language teaching: Practice and theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996, p. 388, ISBN 978-0-521-44994-6
20. WELLER, A. Learning in science education. *Research in Teacher Education*, 3, 2013, 40-46.
21. YÜCEL, Ü. A., & USLUEL, Y. K.. Knowledge building and the quantity, content and quality of the interaction and participation of students in an online collaborative learning environment. *Computers & Education*, 97, p. 31-48, 2016. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.02.015>
22. ZHI, Q., & SU, M. Enhance Collaborative Learning by Visualizing Process of Knowledge Building with Padlet. In *Educational Innovation through Technology (EITT)*, 2015 International Conference, 2015, pp. 221-225. IEEE.
23. <https://www.microsoft.com/en-us/microsoft-365/blog/2015/04/02/sway-is-now-collaborative-create-and-edit-together-with-others/>, 01.11.2020
24. <https://ditchthattextbook.com/jamboard/> , 01.11.2020

CZU: 378.018.43:004

APRECIERI GENERALE ASUPRA STUDIULUI ONLINE ÎN MEDIUL ACADEMIC

*Aliona (BOȚAN) OHRIMENCO,
dr. în șt. ped., conf. univ. inter. UPS „Ion Creangă”, RM*

***Summary.** Teachers and students have been able to discover new elements for education. Although the use of new technologies and digital resources is not an innovation for society, in the difficult period, they have taken on an unimaginable scale and put the whole educational community in a challenge that we have never met before – online study. The present study aims to reveal the innovative/positive or problematic aspects of online educational situations.*

***Key-words:** online study, innovative aspects of online study, problematic aspects of online study.*

Instituirea stării de urgență din martie 2020, a fost urmată de decizia Ministerului Educației, Culturii și Cercetării de a suspenda cursurile față-în-față, sistemul de învățământ fiind reorganizat către practici noi de comunicare și activitate pentru a asigura continuitatea învățării. Cadrele didactice și discipolii, deopotrivă, au fost în situația de a descoperi elemente noi pentru realizarea educației. Deși, utilizarea noilor tehnologii și a resurselor digitale nu constituie o inovație pentru societate, în perioada dificilă, acestea au luat o amploare de neimaginat și au pus întreaga comunitate educațională în fața unei provocări pe care nu am mai întâlnit-o până acum – școala online.

Sintagma „*educația online*” a schimbat conceptul de predare și învățare, digitalizarea devenind un mijloc principal de instruire și evaluare a întregului act educațional la toate treptele de învățământ. Ideea învățării online se crede că a apărut din internet și din resursele tehnologiilor digitale, dar ideea ei este destul de veche. În Marea Britanie, în anii 1700, cetățenii interesați s-au putut înscrie la *cursuri de corespondență*, unde instructorul trimitea materiale și sarcini, iar studenții le completau și le trimiteau înapoi instructorului pentru a fi evaluați. Pe parcursul dezvoltării societății, mediul academic considera că factorul uman reprezintă elementul esențial pentru realizarea instruirii cu succes, dar s-a dovedit că educația online a devenit o metodă viabilă și captivantă pentru furnizarea de instrucțiuni în societatea globală a afacerilor, deoarece oferă studenților o mare flexibilitate [4]. Sala de clasă cu tehnologie a atras recent atenția multor educatori atât în contexte educaționale profesionale, cât și în cele superioare. Pe măsura ce tehnologiile informaționale au susținut întregul act educațional, au apărut diverse accepțiuni precum „e-learning”, „online learning”, „învățământul la distanță”, „clasa online”, „învățarea online”.

Ashley Freidman identifică conceptul de „*educație online*” sinonim cu sintagma „*învățarea/studiu online*”, în care vede o activitate pedagogică, ce se desfășoară printr-un sistem de management al învățării facilitat de utilizarea instrumentelor tehnologice, care se bazează pe interacțiunea profesor – student și distribuirea materialelor de la clasă” [4].

Jones C. L. definește **educația online** ca un *sistem flexibil de furnizare a instrucțiunilor care cuprinde orice tip de învățare care are loc pe internet* [5].

Studiile din Anglia, SUA, Canada, China, etc. denotă că studenții învață la fel de eficient într-o sală de clasă online ca în clasa tradițională [5]. Mai multe experimente, inclusiv testarea studenților la universitățile MIT, Harvard și Tsinghua, au arătat că rezultatele testelor pe care le-au susținut studenții după ce au parcurs materia de acasă au fost mai bune decât cele ale studenților care au parcurs materialele fiind fizic prezenți în sălile de clasă. Cu alte cuvinte, studiul la distanță poate fi mai eficient decât cel tradițional [3].

În pofida tuturor efectelor pozitive ale realizării studiului online, trebuie să recunoaștem că sistemul de învățământ din RM nu a fost pregătit să facă față acestor cerințe, deoarece:

- o parte dintre cadrele didactice nu posedă suficient competențele specifice instruirii online;
- unii studenți, de asemenea, s-au pomenit fără abilitare consistentă în zona competențelor digitale;
- nu toate cursurile din programul de studiu permit transpunerea în activități la distanță;
- au apărut o serie de impedimente de:
 - natură tehnică (lipsa instrumentelor digitale, resurse didactice digitale și multimedia precare);
 - pedagogică (adaptarea conținuturilor în regim online);
 - psihologică (frustrare, recunoașterea limitelor, adaptarea la un regim cu totul special), etc.

Toate acestea pot fi privite ca bariere în activitatea didactică sau, dimpotrivă, provocări cărora decidenții educației încearcă să le facă față în ritm rapid, manifestând măiestrie pedagogică, inventivitate, disponibilitate, interes. Experiențele și limitele, dobândite în acest timp reprezintă resurse valoroase nu doar pentru cei implicați direct în activitate, ci mai cu seamă pentru specialiștii din științele educației, pentru că decantarea acestor experiențe poate fi valorificată epistemologic prin sugestii de realizare a studiului online, sugestii de optimizare a politicilor educaționale, a conținuturilor curriculare, prin urmare, a formării inițiale și continue a cadrelor didactice [1, p. 10].

În acest sens, mi-am propus inițierea unei cercetări pentru a detecta aprecierile generale asupra studiului online în mediul academic atât în viziunea cadrelor didactice, cât și a studenților pedagogi. Scopul acestui studiu vizează identificarea eficienței învățării online în mediul academic, dar mai cu seamă determinarea dificultăților ce apar în fața actorilor educaționali pentru a putea răspunde la întrebarea dacă comunitatea educațională poate face față învățământului la distanță, prin utilizarea instrumentelor digitale. Studiul a inclus rezultatele chestionării studenților pedagogi ai ciclului I și II, a cadrelor didactice din cadrul UPS „Ion Creangă”, care au fost invitați să-și împărtășească opinia și experiența cu privire la organizarea studiului la distanță pe perioada pandemică. Obiectivele sondajului de opinie vizează:

1. Relevarea aspectelor inovative/pozitive sau problematice ale situațiilor educative online;
2. Identificarea măsurii în care cadrele didactice universitare și studenții pedagogi au competențe de utilizare a tehnologiei pentru predarea-învățarea-evaluarea online;

3. Relevarea modului în care obiecții și subiecții educației reușesc să se adapteze educației online;
4. Identificare nevoilor de sprijin pentru continuarea activității online.

În ceea ce privește opinia cadrelor didactice, care și-au adus contribuția la completarea chestionarului și analiza procesului de studiu online, constatările sunt următoarele. Fără o abilitare consistentă în zona competențelor digitale, cadrele didactice au fost nevoite să susțină activități didactice într-un regim special, făcând apel la platforme online precum classrom (50%), zoom (75%), moodle (16,70%), skype (50%), messenger (53%), etc.

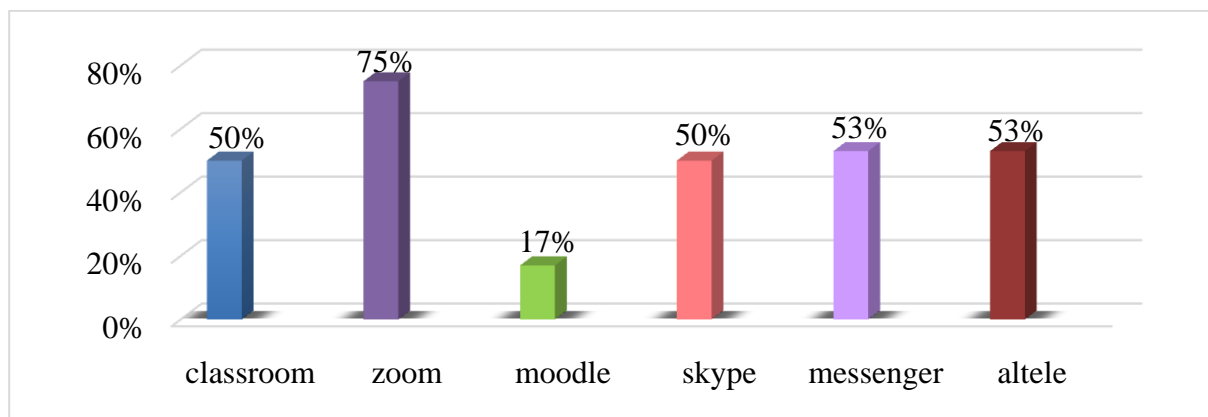


Figura. 1. Pe ce platforme ați defășurat activități online în perioada de sistare a învățământului față în față ?

Am încercat să identificăm în ce măsură cadrele didactice posedau competențe de lucru în realizarea activităților pe aceste platforme online, fiind urmată de întrebarea de la cine au primit ajutor și îndrumare în realizarea cu succes a activităților online. Astfel, cadrele didactice universitare susțin că au primit ajutor și îndrumare predominant de la grupul de suport constituit de la UPS (66,70%), diverse tutoriale online (66,70%), propriile încercări anterioare de utilizare a resurselor și instrumentelor digitale (58,30%), colegi (66,70%).

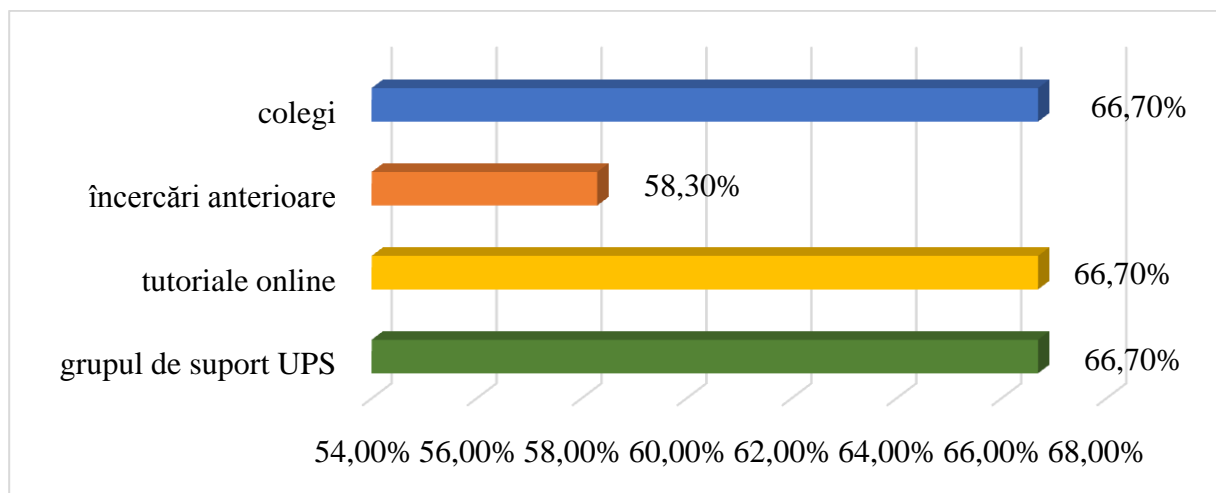


Figura 2. În perioada de suspendare a cursurilor, ați primit ajutor și îndrumare de la ...

Totodată, profesorii susțin că și-au îmbunătățit competențele digitale prin participarea la cursuri de formare (100%), vizualizarea webinarilor (72,70%), ghidarea colegilor de la catedră, studierea diverselor platforme (9,10%).

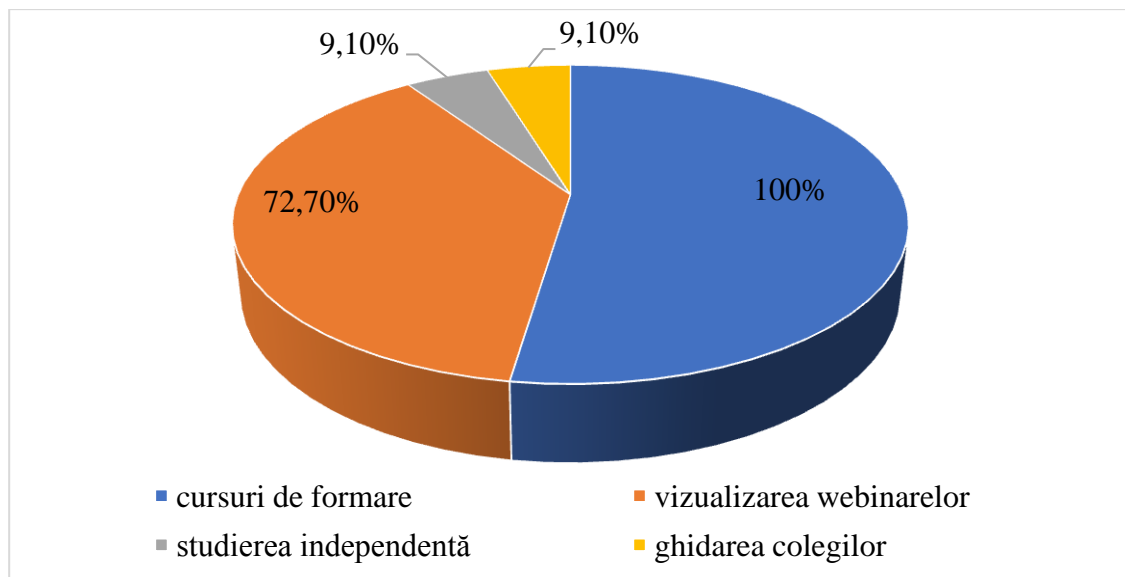


Figura 3. În această perioadă v-ați îmbunătățit competențele digitale prin ...

Pentru a susține activitatea de învățare la distanță, profesorii universitari au realizat activități de studiu online ce au vizat lecții online (100%), teste online (50%), lecturi ghidate (16,70%), portofolii (25%), proiecte (25%), sarcini de lucru individual (91,70%), consultații la practica pedagogică (8,3%), înregistrări video (8,3%).

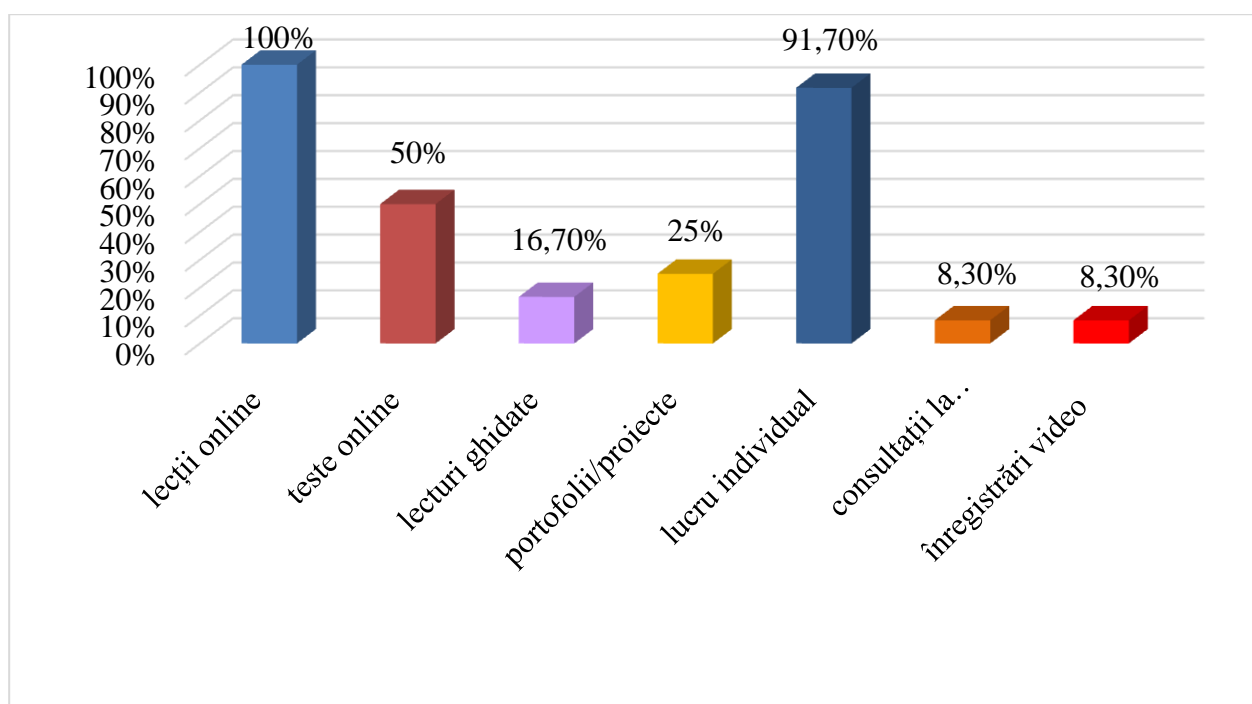


Figura 4. Tipurile de activități de învățare online au vizat

Din experiența acestei perioade, cadrele didactice au remarcat că în proiectarea și desfășurarea activității de învățare eficientă online, cel mai mult contează cunoștințele ce vizează aspectele tehnice specifice utilizării noilor tehnologii (crearea de conținuturi, instalarea softurilor, inițiere de conferințe sincron) (83,30%), aspecte de conținut al disciplinei (stăpânirea temeinică a conținuturilor) (58,30%), aspecte pedagogice (gestionarea situațiilor de învățare, comunicarea didactică, monitorizarea progresului și suportul învățării) (50%).

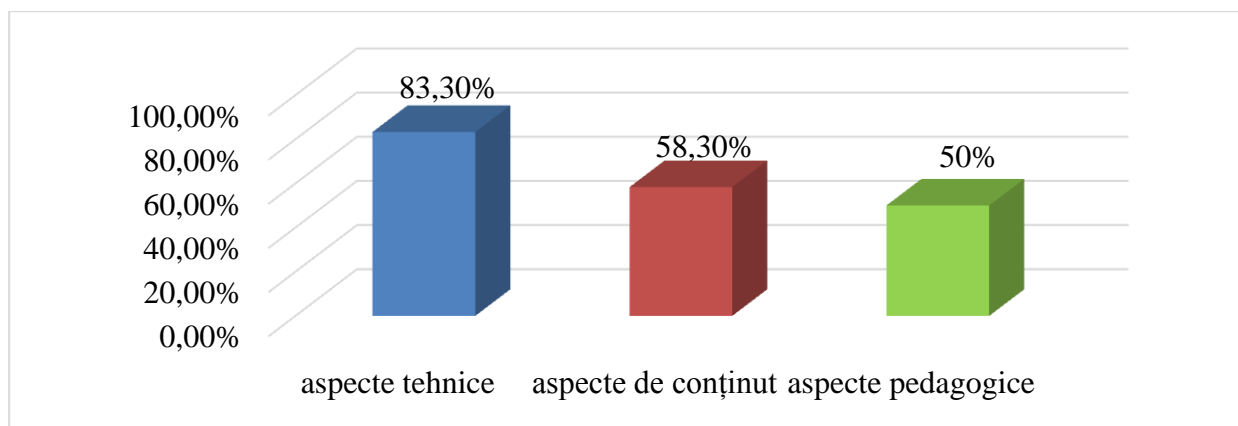


Figura 5. Ați remarcat că pentru proiectarea și desfășurarea de activități de învățare eficientă online, cel mai mult contează ...

Printre *dificultățile de realizare a activităților online*, cadrelor didactice semnalează în ordine: acces limitat la internet, lipsa timpului (50%), dificultăți tehnice (platforme care trebuie instalate, conturi, browsere) (41,60%), lipsa suportului pedagogic pentru realizarea activității de învățare eficientă/atractivă pentru studenți (41,60%), lipsa unui computer performant (33,30%), lipsa unui conținut educațional (resurse digitale) în domeniul disciplinei (33,30%), nivelul insuficient al competențelor digitale (9,10%).

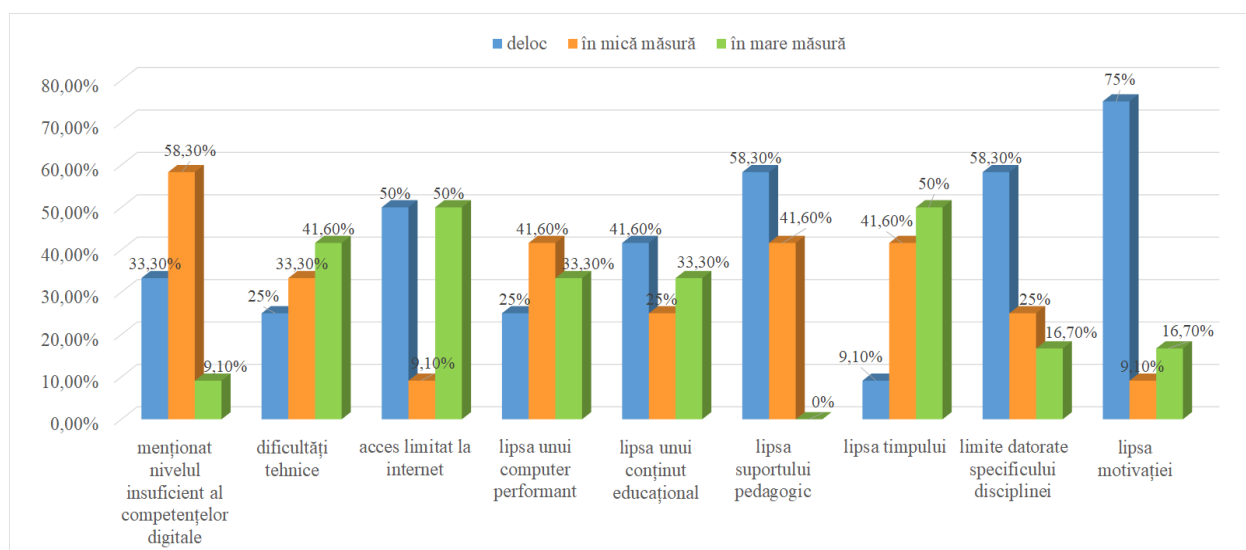


Figura 6. Aveți dificultăți de realizare a studiului online, din cauza următoarelor aspecte ...

Un element interesant reliefat de investigația realizată reprezintă identificarea problemelor/dificultăților cu care se confruntă profesorii universitari în realizarea studiului online în mediul academic – cadrul didactic lucrează mai mult decât de obicei (91,70%), dificultatea realizării orelor practice și de laborator (acord parțial 58,30% și acord total 41,60%), lipsa unui dialog autentic cu clasa și asigurarea interacțiunii cu studenții (acord parțial 58,30% și acord total 25%), dificultăți de acordare a feed-back-ului (66,70% acord parțial și 25% acord total).

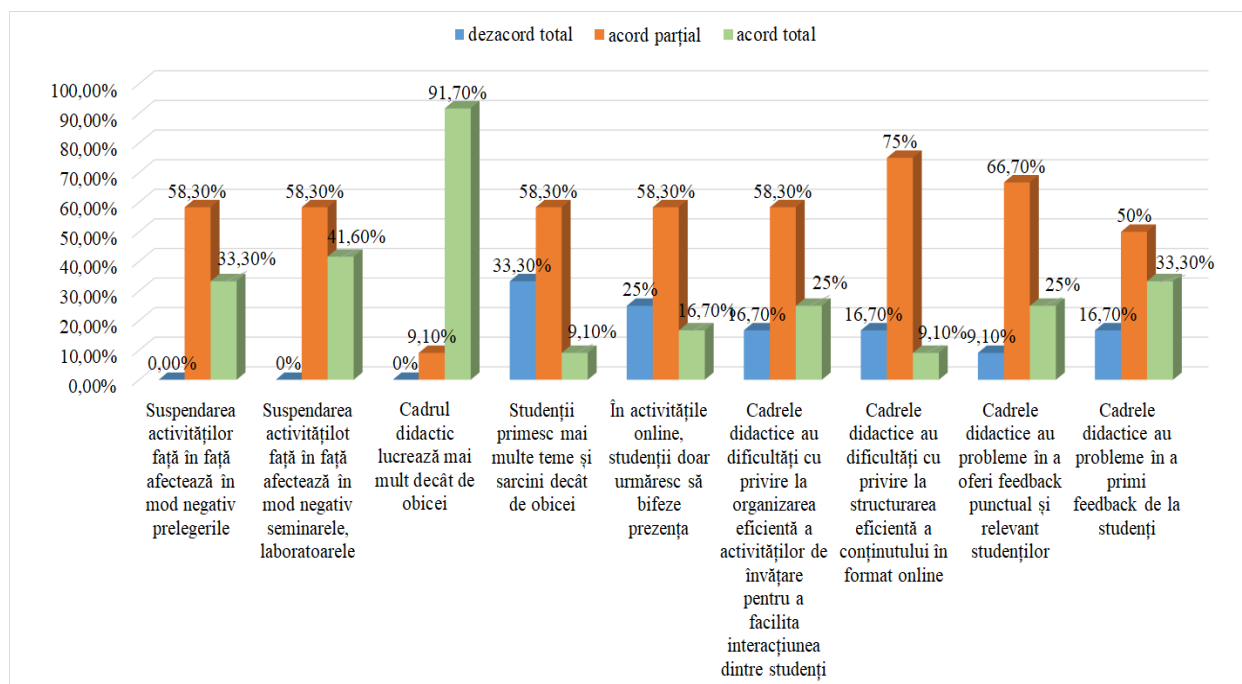


Figura 7. În ce măsură afirmațiile sunt viabile pentru dvs și studenții dvs

În cadrul studiului am încercat să identificăm limitele studiului online cu privire la calitatea însușirii conținuturilor de către studenți. Cadrele didactice menționează că studenți cu rezultate foarte bune la studiu reușesc să însușească conținutul în mică măsură 16,70% și integral 83,33%, studenții cu rezultate medii - în mică măsură 58,33% și integral 41,70%, iar studenții cu rezultate slabe - 25% deloc, 67% în mică măsură, 8,33% integral.

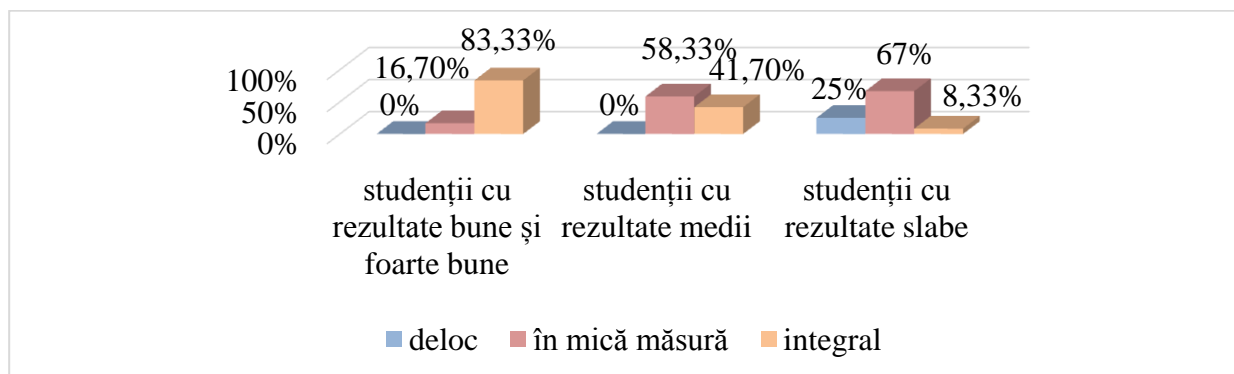


Figura. 8. După părerea dvs, în ce măsură reușesc studenții să parcurgă cursul

Analizând opiniile profesorilor referitoare la aspectele privind procesul didactic în condițiile *derulării activităților didactice online*, remarcăm *identificarea preponderentă a dezavantajelor*. Profesorii consideră că dedică mai mult timp decât în maniera tradițională, este dificilă realizarea activității de predare online fără un contact direct cu educații, reușesc mult mai greu să motiveze, să mențină interesul și activitatea studenților, calitatea desfășurării activităților în mediul online depinde direct de competențele digitale ale profesorilor și discipolilor, dar și de calitatea conexiunii de internet.

În cadrul cercetării, studenții pedagogi implicați în chestionare au fost rugați să identifice aspecte dificile de realizare a studiului online. În mod explicabil, cele mai mari dificultăți menționate de către studenți este lipsa timpului (70,58% în mică măsură), lipsa unui computer/tabletă/telefon (în mică măsură 26,47%), lipsa obișnuinței de a lucra cu ajutorul noilor tehnologii (44% în mică măsură și 14,70% în mare măsură), dificultăți tehnice (conectare complicată, browsere, instalări programe) (52,94% în mică măsură) și nivelul insuficient al competențelor digitale (38,23% în mică măsură).

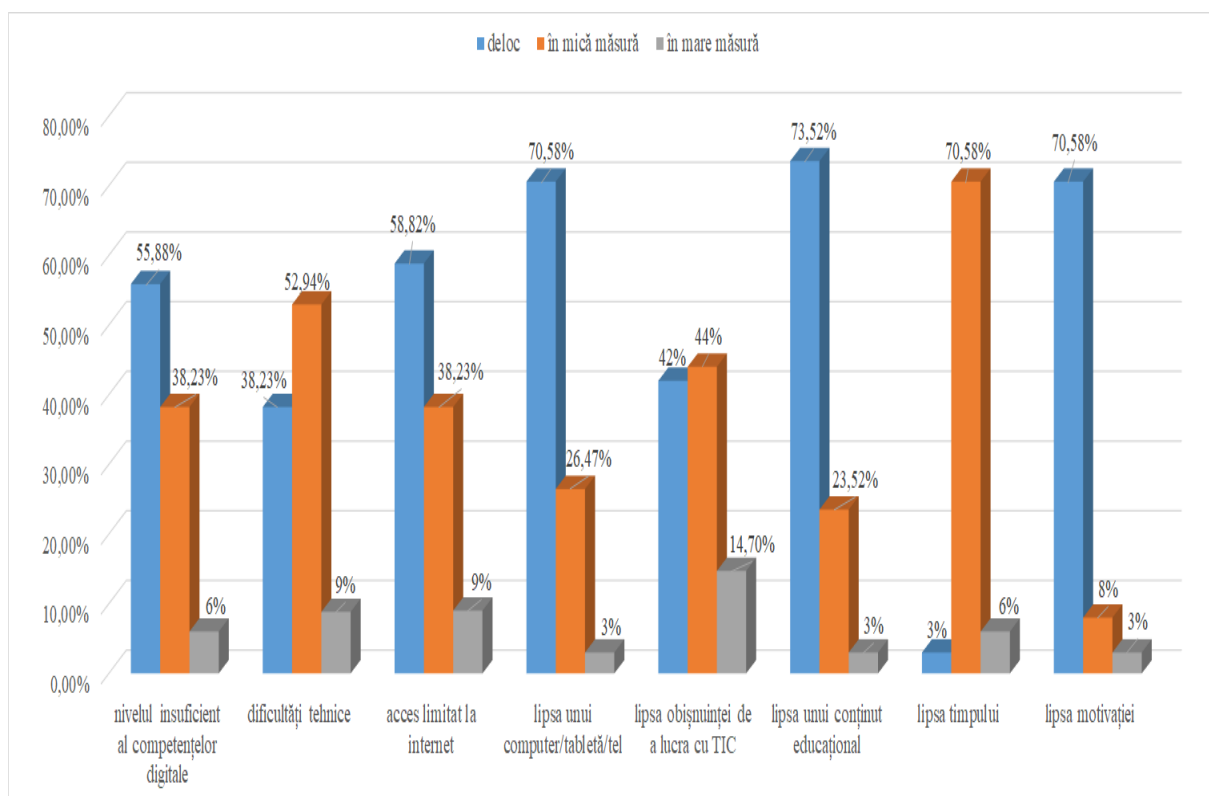


Figura 9. Aveți dificultăți în realizarea activităților de învățare online, din cauza următoarelor aspecte

Ca o privire de ansamblu, am rugat studenții să determine în ce măsură afirmațiile sunt viabile pentru ei. Potrivit acestui item, studenții sunt mulțumiți în proporție de 64,70% de desfășurarea procesului de studiu online, 70,58% consideră că competențele digitale sunt absolut necesare integrării profesionale viitoare, 47,05% dintre studenți le place să învețe utilizând TIC și 44,11% dintre studenți menționează că calitatea lecțiilor online nu a fost afectată.

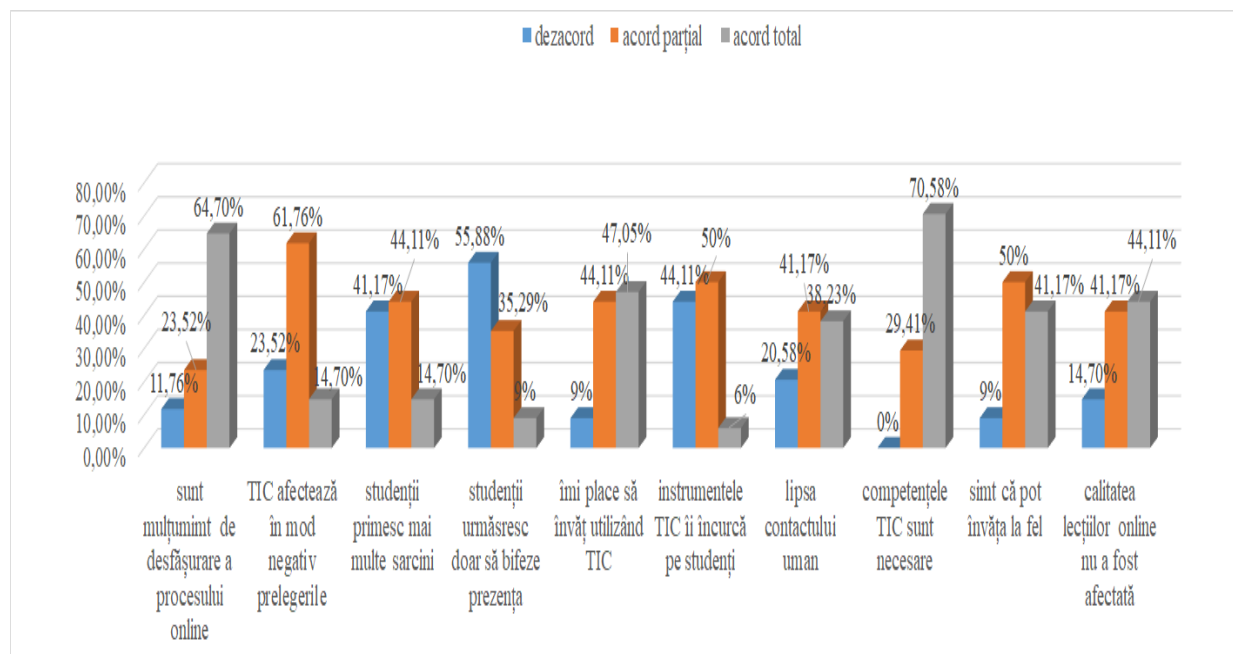


Figura 10. În ce măsură următoarele afirmații sunt viabile pentru dvs?

Am considerat necesar a evalua opinia studenților pedagogi în legătură cu dificultățile care le atestă în pregătirea profesorilor universitari a activităților online, astfel, cele mai mari dificultăți sunt menționate oferirea feed-backului relevant (în mare măsură 26,47%, în mică măsură 58,82%, în mare măsură 14,70%), fiind urmată de structurarea eficientă a conținutului disciplinei după specificul online (în mare măsură 17,64%, în mică măsură 76,47%).

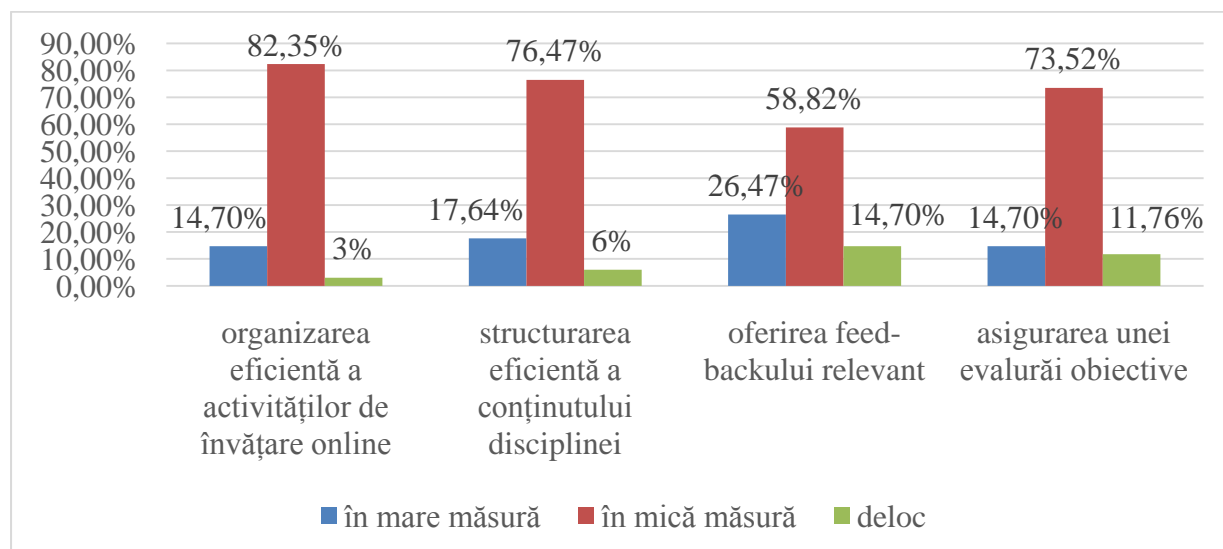


Figura 11. Considerați că, în predarea-evaluarea online, cadrele didactice au dificultăți cu privire ...

În cadrul studiului, am evaluat care ar fi preferința studenților pedagogi pentru a continua formarea lor profesională – 26,50% au optat pentru mediul academic, 35,30% pentru desfășurarea studiului online, iar 50 % preferă modalitatea combinată de realizare a activităților de învățare.

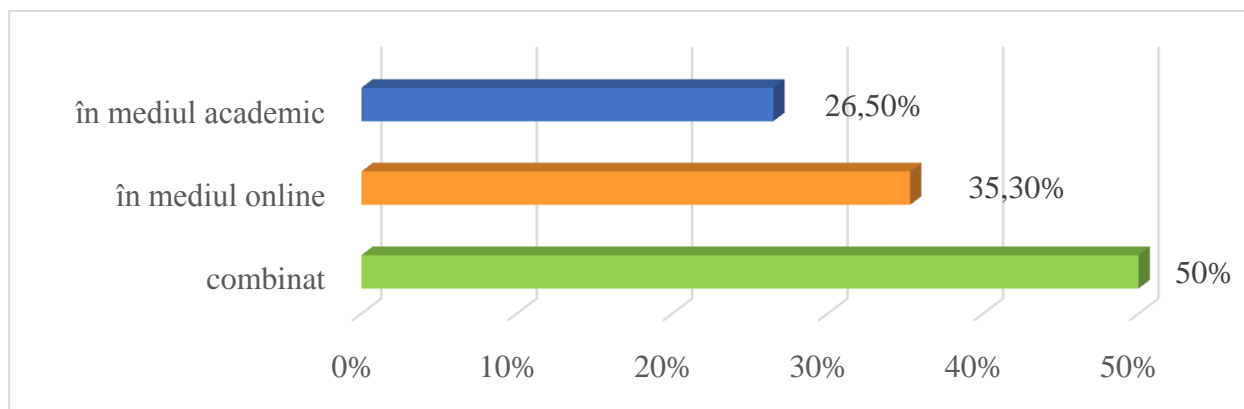


Figura 12. V-ar plăcea să continuați pregătirea profesională

Realizarea acestui studiu a evidențiat multe beneficii, dar și efecte negative ale învățării online pentru studenți și cadrele didactice.

Tabelul 1. Efecte pozitive și negative ale studiului online.

Efecte pozitive	Efecte negative
Studenți	
<ul style="list-style-type: none"> - flexibilitate în a lua cursuri și a lucra în propriul ritm de învățare - facilitarea în organizarea timpului/mai mult timp disponibil - mai mult timp pentru studiu - lipsa confruntărilor cu deplasări dintr-un loc în altul și învoirea de la locul de muncă - (ascultarea lecțiilor online de la muncă) - educarea responsabilității pentru propria educație - exprimarea mai ușoară a propriilor opinii, - împărtășirea și dezbateră problemelor cu alți studenți - învățarea prin schimbul de experiență în timpul discuțiilor de grup - dezvoltarea și antrenarea competențelor digitale - starea de odihnă favorizează înțelegerea și concentrarea asupra temei predate - reducerea cheltuielilor pentru transport, mâncare, băuturi - simțul de siguranță păstrând distanța socială 	<ul style="list-style-type: none"> - lipsa interacțiunii față în față cu cadrul didactic (duce la demotivarea studentului) - lipsa schimbului de emoții și contactul vizual cu colegii - imposibilitatea relativă de intercunoaștere între studenți - lipsa socializării - preferința de a participa la cursuri tradiționale cu un profesor care predă și îndrumă pe parcursul cursului - lipsa capacităților tehnologice - accesul dificil la tehnologia necesară - conexiunea slabă a internetului - timp exagerat în fața calculatorului - instalarea unor defecțiuni tehnice în timpul orelor - imposibilitatea de realizare a unor activități practice - instalarea „chiului social” - lipsa unui feedback obiectiv - lipsa interesului de studiu online
- Cadre didactice	
<ul style="list-style-type: none"> - organizarea orelor într-un mod diferit - structurarea interactivă a activităților de predare - descoperirea unor noi platforme care 	<ul style="list-style-type: none"> - dublarea timpului de pregătire a activității didactice - dificultăți de conexiune din cauza rețelelor internet

<p>ajută la realizarea la procesul de predare</p> <ul style="list-style-type: none"> - dezvoltarea competențelor digitale - prezența mai bună la ore a studenților - reduce cheltuielile pentru transport - 	<ul style="list-style-type: none"> - lipsa comunicării față în față - neconectarea camerelor de către unii studenți - imposibilitatea de a monitoriza 100% prezența intelectuală a studentului - feed-back mai dificil - studenții își rezolvă probleme personale în timpul orelor - afectează sănătatea (miopie, scolioza, obezitatea și alte consecințe) - detrimnete în favoarea sănătății emoționale
Sugestii de îmbunătățire	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ mai puțin timp în fața calculatorului ✓ frecventarea orelor să nu fie obligatorie, înlocuindu-se cu realizarea totală a sarcinilor de lucru individual ✓ utilizarea aceleași platforme de predare-învățare online de către toate cadrele didactice ✓ aplicații mai ușor de accesat ✓ mai multe sarcini interative 	

Tehnologia digitală a facilitat în bună măsură continuarea unor activități didactice la distanță, în perioada suspendării cursurilor. Cu toate acestea, o parte din activitatea didactică uzuală nu se poate face online, având astfel un impact negativ asupra învățării temeinice. Avantajele studiului online reliefate în studiul de față sunt evidente, deși limitele instaurate enumerate prin câteva elemente comune precizate atât de către studenții pedagogi, cât și de profesorii chestionați, precum: lipsa dotărilor tehnice performante, complicațiile generate de necesitatea instalării, setării și managementului platformei, lipsa unor instrumente tehnologice necesare în managementul relațiilor la clasă, obținerea feedbackului real, lipsa comunicării nonverbale și emoționale – denotă faptul că studiul online la distanță nu poate fi o opțiune ideală.

BIBLIOGRAFIE

1. BOTNARIUC P., CUCOȘ C., GLAVA C. ș.a. Școala online - elemente pentru inovarea educației. Raport de cercetare evaluativă. București: Ed. Universității din București, 2020. 77 p.
2. CERBUȘCA P. Învățământul online: eficacitate și eficiență. Analiza politicilor educațional în condițiile stării de urgență. Chișinău: Institutul de politici publice, 2020. 55 p.
3. Avantaje ale studiului online. <https://www.business-academy.ro/blog/cele-8-avantaje-ale-studiului-online>
4. FREIDMAN A. Definition of online education. In: The classroom, 2019. <https://www.theclassroom.com/definition-online-education-6600628.html>
5. JONES C. L. Online education. In: Encyclopedia of business and finance. 2019. <https://www.encyclopedia.com/finance/finance-and-accounting-magazines/online-education>

CZU: 371.13:174

CREATIVITATEA ETICĂ: MODELIZARE ÎN PROFESIONALIZAREA CADRELOR DIDACTICE

Aliona PANIȘ,
doctor în pedagogie, conferențiar universitar,
Institutul de Științe ale Educației, Chișinău
Veronica MIHAILOV, lector universitar,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

Abstract. *This article highlights the pedagogical model of ethical creativity in the professional development of teachers. Here is addressed the ethical creativity, a type of behavior less present in the description of various classifications and definitions regarding the phenomenon of creativity, which, in the teaching process, should become an imperative and a priority for each teacher who needs to be open to changes, it must become a cultural model capable of correctly interpreting and transmitting information, determining, among educated people, creative behaviors valid for the current and future society.*

Keywords: *creativity, ethics, ethical creativity, professionalization of teachers.*

Toate studiile și cercetările asupra *creativității* au luat amploare și s-au extins la mijlocul secolului XX, recunoscându-se, astfel, complexitatea și importanța fenomenului.

Un șir de cercetători au contribuit la descifrarea semnificației creației în diferite contexte și abordări științifice prin realizarea studiilor și cercetărilor creatologice.

Astfel, perspectivele prin care se poate defini **creativitatea** sunt: ca produs, ca proces, ca potențialitate general umană și ca dimensiune complexă a personalității.

Prin activarea creativității omul are accesul la libertatea de studiu, cercetare, exprimare și de a fi el însuși.

Teoriile psihologice au clarificat criteriile de creație dintre ele, cele mai cunoscute fiind: teoria psihanalitică a creativității, teoria asociaționistă a creativității, teoria gestaltistă a creativității, teoria behavioristă a creativității, teoria umanistă a creativității, teoria culturală a creativității și teoria factorială a creativității.

Natura actului creator este paradoxală din punct de vedere ontologic, combină unicitatea personală și universalitatea culturală, libertatea față de lume și responsabilitatea pentru ea, spiritul și semnul ideal și real, continuitatea sensului și discrețitatea sistemelor semnelor cu care acest sens este exprimat. Nici unul, nici celălalt element al acestor opoziții nu poate determina singur actul creativ, care este ambivalent din punct de vedere al procesului.

În toate cercetările care s-au efectuat în ultima perioadă, vizavi de creativitatea elevilor, s-a ajuns la concluzia că aceasta este determinată de însăși **creativitatea cadrului didactic**.

Așadar, în funcție de pregătirea profesorului, educația poate deveni un proces plăcut, creator, dacă metodele folosite de profesor sunt alese corect, se potrivesc cu conținutul ce urmează a fi predat, dar și dacă atitudinea cadrului didactic de a relaționa afectiv cu elevii, este prezentă. Metodele, de asemenea, dacă nu sunt utilizate corect, în special cele activ-participative,

care implică elevul în activitate și-i oferă șansa de a fi creativ, pot să alunece cu ușurință în rutină și convenționalism.

Prin urmare, **libertatea** este o condiție esențială în procesul creativității. Însă în Biblie, mai concret în 1 Corinteni 6:12, apostolul Pavel spune: "Toate lucrurile mi se îngăduie, dar toate lucrurile nu sunt de folos; toate lucrurile sunt legale pentru mine, dar nu voi fi biruit de nimic".

Acest pasaj denotă că avem capacitatea de a face multe lucruri, dar **nu tot ce putem face este bine, deoarece acțiunile noastre au consecințe.**

Astfel, din acest unghi de vedere, constatăm o *interrelație între creativitate, libertate și etică.*

În acest context, autoarea Didier J. susține că ideile centrale ale teoriilor etice, dezvoltate de-a lungul timpului, au servit drept surse de referință pentru cercetările ulterioare, ce au dezvoltat conceptul de **etică** până la statutul de teorie asupra moralei, știință a comportamentului moral, un ansamblu de prescripții sau reguli concrete. [5].

În baza studiilor și perspectiva eticii contemporane sunt reflectate distincțiile dintre etică și morală/educație și formare. Astfel în lucrările pedagogice ale autorilor români (I.Nicola, T.Coza, C.Moise, I.Bontaș) sunt demarate un sistem nou de principii ale educației morale.

Etica considerată ca știință a comportamentului, a moravurilor este compusă din trei domenii: valoric-normativă, meta-etica și etica aplicată și ele la rândul lor au mai multe componente.

În acest context, **ideea binelui suprem** este reflectată de la Platon și Aristotel prin cercetarea originii și esenței morale, prin definirea și determinarea noțiunilor de datorie, virtute, sensul vieții, eudaimonie etc. La fel, elaborarea și fundamentarea teoretică a unor sisteme de norme morale și a cercetării valorilor și normelor morale specific unor profesioni.

Normele au rolul de a prescrie parametri specifici de atins în diferite domenii ale existenței și acțiunii umane.

Dacă "praxeologia", așa cum este definită de T.Kotarbinski, "are drept scop să fundamenteze indicații referitoare la ceea ce trebuie făcut, ce este bine să se facă și ce este suficient să se facă în anumite împrejurări pentru a dobândi în mod cât mai eficient efectele intenționate" [6, p.496], atunci vom descoperi că în cadrul scopurilor astfel definite se va regăsi și "ceea ce este bine să se facă" din perspectivă morală. "Propozițiile praxeologice" de natură morală fac parte din "condițiile necesare și suficiente" ale succesului acțiunilor, ele fiind rezultatul a ceea ce Kotarbinski T. denumeste "experiență practică", adică rezultatul faptului că în practica umană s-a demonstrat că anumite acțiuni au eficiență numai dacă se respectă anumite prescripții.

Pornind de la structurile teoretice ale praxiologiei și evidențiind importanța normelor ca modalități de angrenare a grupurilor profesionale, V.Popescu, identifică **normativitatea** morală ca specie a normativității, în genere. Totodată, *deontologia* este definită de autor "ca sistem al moralei profesionale, cod moral specific unui anumit corp profesional." [8, p.577] El consideră că "deontologia are realitate numai în concretitudinea sa", ca "deontologii profesionale", ca "structuri normative distincte ce reglementează comportamentul moral individual și colectiv în zone ocupaționale particulare." [Ibidem, p.578]

Astfel, din perspectiva deontologiei, merită analizată **normativitatea comportamentului TREBUIE**, care, în contextul actului creativ, stimulează creativitatea.

Din această perspectivă, utilizarea metodelor, în procesul de predare-învățare-evaluare, care motivează elevul să participe activ și fără grija de a nu greși la activitățile propuse de profesor, dovedește despre *deschiderea cadrului didactic spre nou ca necesitate*. Astfel cadrul didactic devine un model cultural capabil să interpreteze corect informații noi și să le transmită prelucrate, prin modalități de acțiune pertinente determinând în rândul tineretului **conduite creative** valabile pentru societatea actuală și viitoare.

Nici o idee de compromis cu privire la natura creativității, care să permită explicarea prezenței relațiilor directe și inverse cu moralitatea și adaptabilitatea, dezvăluie mecanismul acestei relații, nu am găsit, în ciuda faptului că identificarea modelelor în relația creativității și moralității este o sarcină psihologică reală, depind de caracteristicile modelării programelor de dezvoltare. O sarcină importantă este, așadar, să înțelegem mecanismul **actului creativ**, circumstanțele care determină vectorul orientării sale morale.

Toate aspectele comportamentului creativ la elevi pe care profesorul trebuie să le observe sau să le stimuleze, după caz, nu vor putea fi detectate decât dacă acel profesor dă dovadă el însuși fluentă în gândire, de imaginație, originalitate și nu în ultimă instanță de cunoștințe temeinice profesionale și competențe pedagogice reale, cea ce numim **creativitate etică**.

Introdus pentru prima dată în lucrarea lui Bruno Cadore, acest concept folosit mai apoi în lucrările lui, descrie modul în care omul se confruntă cu probleme de etică (în acest caz, întrebările care se includ în paradigma responsabilității), se angajează, pe cont propriu, să devină *persoană etică*, în același timp el urmărește să pună acțiunea sa ca un serviciu social, demonstrând astfel capacitatea etică a acțiunii în sine. [Apud 9]

De asemenea, conceptul de *creativitate etică* (CE) este manifestat în lucrarea colectivă *Pour une bioethique clinique*. Adâncindu-se în dimensiunea profesională a CE autorii arată explicit legătura dintre CE și punerea în aplicare a acțiunii din activitatea de îngrijire a sănătății prin referire la competențele tehnice, dar mai presus de toate prin referire la condamnările profesioniștilor care limitează domeniul deontologiei. [Ibidem]

Din perspectiva pedagogică, fenomenul **creativității etice**, fiind una dintre competențele necesare exercitării profesiei de profesor, este o nouă direcție de cercetare în pedagogie.

Prin urmare, pentru profesionalizarea profesorului, *o finalitate* a creativității etice este *formarea cadrului didactic creativ etic*.

Totodată, prin introducerea în lucrările mai multor cercetători (Lang,1999, Perrenoud, 1994) a conceptului **profesionalizare** a fost recunoscută complexitatea profesiei de profesor și specificitatea formării profesionale a cadrelor didactice și, în același timp, existența problemei competențelor practice opusă formării academice. [2, p.8]

În acest context, P.Lengrand susține că pentru profesor **dezvoltarea profesională** are *obligația de a inventa, de a imagina*. Și nici un program nu rezistă, dacă ia în considerare doar un profesor la general, nu unul concret. [Apud 1, p.56]

Deci nu poate exista dezvoltare profesională fără creativitate și invers.

În această ordine de idei, cercetătoarea T.Callo relatează despre valoarea *dezvoltării profesionale independente*, care „...presupune realizarea unor analize științifico-metodologice proprii, în care sunt fundamentate conținutul și principiile realizării celor mai relevante experiențe pedagogice. Autoanaliza personală și fundamentarea științifică a activității denotă un

adevărat profesionist, care *crează într-un spațiu deschis* și este predispus, de fiecare dată, *să-și refacă creația în funcție de necesitățile elevilor săi.*" [Ibidem, p.64]

Pornind de la relatările științifice expuse privind importanța studierii **creativității etice** în profesionalizarea cadrelor didactice, a fost elaborat *Modelul pedagogic al creativității etice în dezvoltarea profesională a cadrelor didactice (MPCECD)*, prezentat în **Figura 1**.

În felul acesta, determinăm că structura *Modelului pedagogic al creativității etice în dezvoltarea profesională a cadrelor didactice* este axată pe conceptele de *creativitate și etică*, particularitățile acestora la cadrele didactice, creativitatea ca proces și ca produs, teoriile creativității și etica ca știință care se ocupă cu studiul teoretic al valorilor și condiției umane din perspectiva principiilor morale și cu rolul lor în viața socială.

Prin urmare, distingem că, pentru investigația noastră, este importantă determinarea și analiza comentată a noțiunilor: *creativitate, proces creativ, produs al creației, persoană creatoare prin factorii favorizatori ai creativității; factorii intelectuali ai creativității: receptivitate, flexibilitatea, fluiditate (spontană, adaptivă), originalitate; factorii aptitudinali ai creativității; factorii de personalitate și motivaționali ai creativității, precum și atitudinile creative, la fel etica, morală, funcții specifice ale eticii, binele moral, etică deontologică, educație morală, normalitate.*

Totodată, Modelul pedagogic are la bază și o concepție metodologică de formare a creativității etice ce urmărește să formeze viitoarele cadre didactice care, stăpânind valorile științifice ale specialității, sunt capabile să dobândească noi valori prin capacitatea de a-și dezvolta propriile achiziții intelectuale în condiții noi de experiență socioculturală, profesională, cognitivă și spirituală.

Metodologia de formare a creativității etice a cadrelor didactice în dezvoltarea profesională și Programul pedagogic construit în baza Modelului pedagogic ca abordare pedagogică specifică promovează inovațiile și originalitatea, în calitate de componente ale creativității etice și poate servi ca bază de elaborare a politicii și a strategiei educaționale în cadrul unei instituții, dar și la scara sistemului educațional, per ansamblu.

Astfel, **Metodologia** având ca **scop formarea profilului cadrului didactic creativ etic**, conține următoarele *componente de bază*, care corelează:

1. Unități de competență a creativității etice:

- a. Invenție strategică ca necesitate
- b. Inovare tehnologică ca oportunitate
- c. Modelare pe nou a demersului didactic în baza lui TREBUIE

2. Variabile independente ale creativității etice:

- a. Vizualizarea specificului social și valoric
- b. Acceptarea libertății în activitate în baza ideii de „profesor european”
- c. Asigurarea ordinii în cea ce produce

3. Variabile dependente ale creativității etice:

- a. Flexibilitatea normativă; Perseverență normativă; Intelegența recombinatorică.
- b. Constructivism critic; Imaginația profesională; Curiozitate productivă.
- c. Originalitate ideatică (producerea ideilor); Entuziasm reflexiv; Poziție lucidă față de probleme.

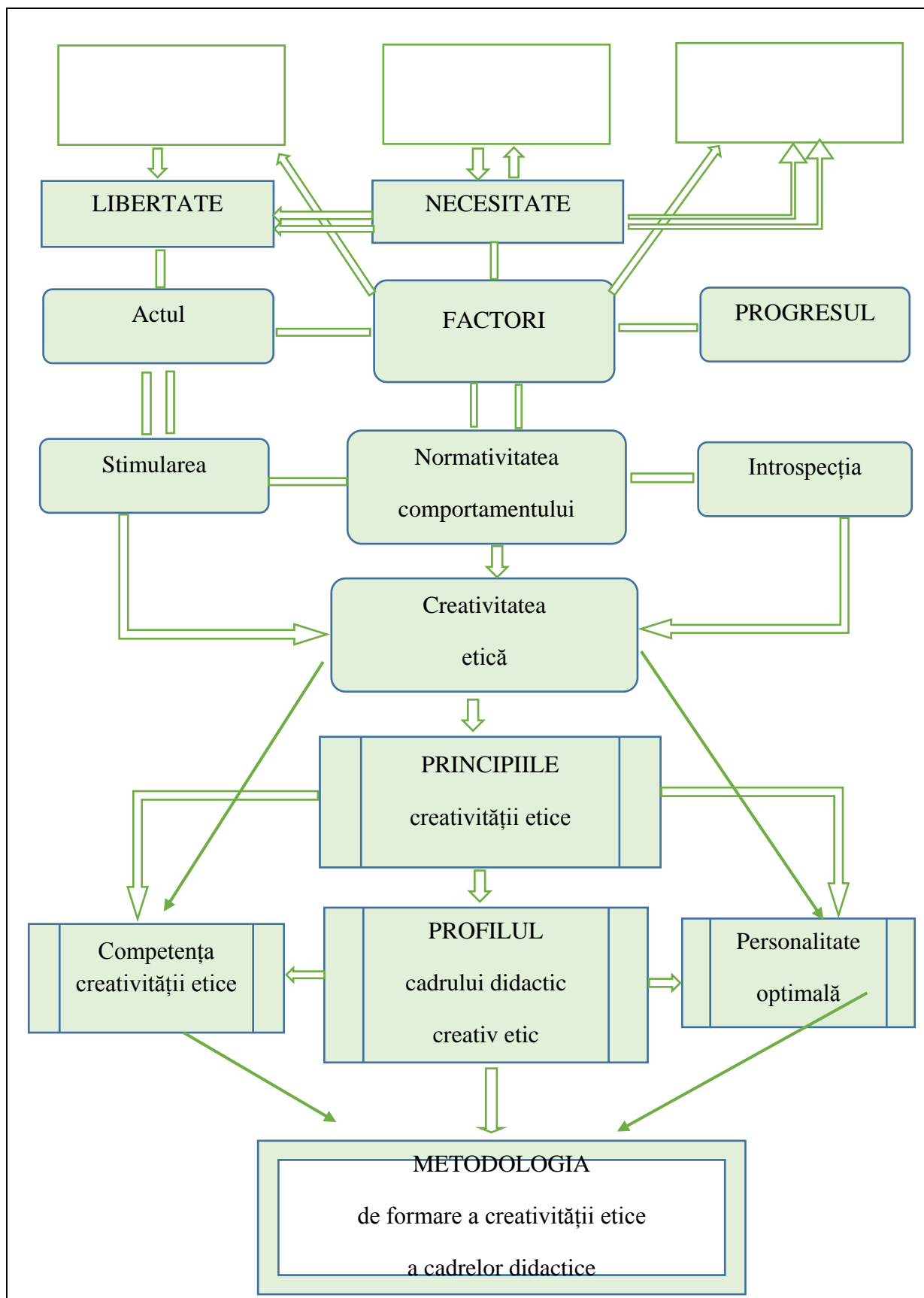


Figura 1. Modelul pedagogic al creativității etice în dezvoltarea profesională a cadrelor didactice (MPCECD)

4. Activități de formare a creativității etice (seminare, traininguri etc.).

Parcurgerea analitică a componentelor Modelului pedagogic va explicita intențiile și fezabilitatea lui în condiții socioculturale și economice. Beneficiarii direcți ai Modelului pedagogic sunt cadrele didactice, iar beneficiarii indirecti – toate instituțiile de învățământ, comunitățile și societatea. Relevanța și funcționalitatea Modelului în contextul educațional creează premise de instituționalizare a schimbărilor la nivel de instituție și de sistem, asigurând impact și durabilitate sporită, cu beneficii majore personale, profesionale și sociale.

În această ordine de idei, componenta *principiile creativității etice* este definită ca sistem de norme cu valoare strategică și operațională sau un ansamblu de previziuni și comandamente care trebuie respectate cu scopul de a asigura eficiența activităților proiectate, dintre ele se enumără: *principiul devenirii permanente*, *principiul prestigiului*, *principiul înculturației*, *principiul depășirii stereotipului formal*.

- *Principiul devenirii permanente* reprezintă un principiu de bază al conștiinței profesionale, deoarece activitatea profesională este formată din tot ceea ce gândește persoana. Necesitatea cadrului didactic inovator este conturată în personalitatea unui cadru didactic profesionist, modern, recunoscut pentru competențele sale didactice, relaționale, de dezvoltare profesională.
- *Principiul prestigiului* se definește reieșind din autoritatea morală și considerație a cadrului didactic referindu-se ca la o persoană care se bucură de influență, faimă. Într-adevăr, statutul social al profesiei pedagogice este definit de prestigiul și gradul de apreciere oferit de societate și, implicit, de poziția simbolică a acesteia în ierarhia profesiilor.
- La fel, *principiul înculturației* presupune proces de asimilare a unei forme de cultură, prin instruire și educație, pe toată perioada vieții.
- Stereotipurile au o mare forță în orientarea comportamentelor și atitudinilor indivizilor, de aceea *principiul depășirii stereotipului formal* la cadrele didactice, la fel, este important, or, a fi flexibil în activitatea profesională este o condiție a învățării postmoderniste.

Aceste principii stau la baza formării **competenței creativității etice și personalității optimele**, conturând **profilul cadrului didactic creativ etic**.

În acest context, studiem aspectele care conturează personalitatea profesorului.

Un aspect foarte important în personalitatea profesorului îl constituie *dimensiunea științifică și culturală, psihologică și pedagogică* a acestuia.

Din perspectivă valorică, personalitatea profesorului poate fi privită din exterior sub trei aspecte: deschidere spre exterior, receptivitate față de tot ceea ce ne înconjoară; prelucrare internă a datelor obținute; realizarea finală, expresia, productivitatea personalității în raport cu exigențele dezvoltării societății [4, p.224-225].

Potrivit autorului R.W.Coan, sunt aduse în discuție conceptul de **personalitate optimală** cu caracteristicile: tendința spre flexibilitate, experiența Eului, flexibilitatea relațiilor interpersonale, a relațiilor dintre generații, trebuința spre unificare [3]. În concepția autorului personalitate optimală presupune nu numai realizarea maximală a potențialităților, ci și utilizarea flexibilă a modurilor variate de experiență și de acțiune.

Putem stabili, în esență, că personalitatea optimală a cadrului didactic, desemnează o structură personalitară internă, mobilă și flexibilă, parțial polivalentă, cu care individul intră în câmpul profesional psihopedagogic. Personalitatea optimală a cadrului didactic are o structură

complexă, care conține două dimensiuni majore: *personalitatea reală și aptitudinea psihopedagogică*.

Modelul pedagogic elaborat de noi promovează o serie de condiții ale creației pedagogice, menționate în literatura de specialitate: prezența cunoștințelor temeinice, multilaterale și prelucrarea, conștientizarea lor critică; priceperea de a transfera ideile teoretice și metodologice în acțiuni pedagogice; capacitatea de autoperfecționare și autoinstruire; elaborarea noilor metodologii, forme, mijloace și combinații originale; dialectica, varietatea și schimbarea sistemului de activitate; aplicarea efectivă a experienței acumulate în condiții noi; capacitatea de a aprecia reflexiv propria activitate și rezultatele ei; formarea stilului individual de activitate profesională în baza combinării și prelucrării trăsăturilor individuale irepetabile ale personalității profesorului.

În concluzie, menționăm că *Modelul pedagogic al creativității etice în dezvoltarea profesională a cadrelor didactice (MPCECD)* îl plasează în centrul demersului educațional pe cadrul didactic, conform prevederilor regulamentare ale politicilor educaționale recente, fiind implicit și o metodologie de orientare a activității didactice, care permite, printr-un sistem de concepte, idei și moduri de acțiune, asigurarea și susținerea proceselor de autocunoaștere, autoedificare și autorealizare a personalității cadrului didactic, dezvoltându-i individualitatea irepetabilă.

BIBLIOGRAFIE

1. CALLO, T. O pedagogie a integralității: Teorie și practică. Chișinău: CEP USM, 2007. 171 p. ISBN 978-9975-70-161-7.
2. CHICU, V., SOLOVEI, R., HADÎRCĂ, M., PANIȘ, A., CARA, A. Formarea continuă a cadrelor didactice în contextul educației centrate pe cel ce învață. Chișinău: CEP USM, 2010. 80 p. ISBN 978-9975-71-058-9.
3. COAN, R. W. The optimal personality: An empirical and theoretical analysis. Hardcover: Columbia University Press, 242 p. 1974. ISBN-13: 978-0231038072
4. DICU, A., DIMITRIU, E. Probleme de psihosociologie a educației. București: Editura EDP, 1973. 262 p.
5. DIDIER, Ju. Dicționar de filozofie. București: Editura Univers Enciclopedic, 1999. 219 p. ISBN 9739243002
6. KOTARBINSKI, T. Tratat despre lucrul bine făcut. București: Editura Politică, 1976, 525 p.
7. PETRE, A. Filosofia valorii. București: Ed. Editura Polirom, 1998, 240 p. ISBN 973-683-017-9.
8. POPESCU, V. Deontologia și moralitatea riscului. În “Revista de Filosofie”, Tomul XLII, nr. 5-6, Septembrie-Decembrie 1995. ISSN 1857-2294
9. TARRAGONI, F. La Philosophie comme contre-culture, Paris: Presses universitaires de France, coll. « Philosophie française contemporaine », 2014, 196 p.

CZU: 371.12:159.923

DEZVOLTAREA PERSONALĂ A CADRULUI DIDACTIC – UN IMPERATIV AL CALITĂȚII EDUCAȚIEI

*Violeta VRABII, doctor în psihologie, lector universitar
Catedra Psihopedagogie și Management Educațional,
Institutul de Științe ale Educației din Chișinău, Republica Moldova*

Abstract. *In the article are analyzed ideas about the concept of personal development. Teacher in this personal evolution represents the person with the characteristics: efficient, proactive, valuable personality. And the continuous personal development of the teacher represents the path to the style of professionalism through the qualitative dimensions of becoming a person and action. Self-fulfillment of personal needs will create conditions for the development of the efficient personality of the teacher, capable of qualitative involvement in the educational process.*

Keywords: *self - actualization, self - realization, personal development, teacher, qualitative dimensions of personal development.*

Societatea contemporană – care este una a cunoașterii și schimbărilor permanente – solicită cadrului didactic o nouă dinamică de adaptare la condițiile și cerințele actuale, necesare pentru a se realiza atât în plan profesional, dar mai cu seamă în cel personal

Promovarea educației de calitate în învățământ reprezintă o oportunitate pentru dezvoltarea continuă a cadrului didactic, aceasta devenind tot mai solicitată pe fondul dinamicii educaționale și sociale. Dezvoltarea personală și profesională a cadrului didactic reprezintă traseul continuu de evoluție a persoanei. Cadrul didactic în procesul de dezvoltare / formare își va stabili un traseu eficace de promovare a trăsăturilor personale prin implicare și adaptare.

În literatura de specialitate, conceptul *dezvoltare personală* este descris „ca o adevărată politică socială și educațională permanentă”, prin care se implementează ideea de creștere, de devenire, de abilitate, de formare personală. Multitudinea de opinii privind dezvoltarea personală și interesul pentru cercetare ne-a determinat să întreprindem o sistematizare și o clasificare a direcțiilor psihosociale, să studiem istoricul conceptului.

În abordarea istorică, această „evoluție umană”, dezvoltarea personală, a suscitat interes încă din antichitate, astfel, Aristotel afirma că dezvoltarea umană conduce spre înțelepciunea practică, în care educarea virtuților conduce la fericire. În acest context, ideea de dezvoltare se realizează în unitatea dintre macrocosmos și microcosmos, o unitate care trebuie abordată în termenii aceleiași legități generale a dezvoltării, adică a celor cinci niveluri ale faptei morale: subiectul conștient (omul), acțiunea, normele imperative, judecata valorică a normei, valoarea faptei. [apud 2]

Aristotel considera că dezvoltarea omului este un drum spre scopul suprem, cel care este theos-ul, adică binele suprem, fericirea. În continuare, Aristotel menționa: „Trebuie să recunoaștem importanța celor două concepte, lansate de Socrate: discursul inductiv și definiția în

general. Acestea sunt două procedee prin care se pun bazele științei”. La fel, prezintă interes și învățătura lui Socrate despre arta de a gândi pozitiv și arta cunoașterii de sine, care ar fi izvorul virtuții. În accepțiunea lui Socrate, dialogul reprezintă adevăratul discurs viu și însuflețit. Socrate a fost adeptul comunicării prin graiul adevărat și nu prin cuvântul scris. [apud 1, p. 14]

Socrate, focalizându-și preocupările pe om, pe viața lui socială, pe relațiile interumane, fiind însuflețit de dictonul: „Cunoaște-te pe tine însuși”, și în prezent ne face să medităm la faptul cine suntem și unde mergem. Aceasta rămâne a fi o invitație la studierea permanentă a problemelor legate de condiția umană, a ființei umane în relația cu sine însuși. Autorul antic pune accentul pe om, tratându-l ca pe o ființă ce dispune de calități lăuntrice deosebite, care nu se aseamănă cu natura doar după construcția sa fizică. Formulând ideea fericirii, a motivelor acesteia, filosoful susține că fericirea îi apare omului ca ceva indispensabil, iar comportamentul omului este pus în mișcare de rostul lucrurilor.

Reprezintă o sursă de inspirație unică *Harta mentală – Dezvoltare personală*, după M. Caluschi, în care dezvoltarea personală reprezintă procesul împlinirii sinelui; iar funcțiile DP sunt, determinate de autoare, astfel: deschiderea conștiinței: conștientizare – cunoaștere - cunoaștere; stimularea manifestării potențialului creativ; activitatea resurselor, identificarea și reducerea blocajelor; identificarea vocației; conștientizarea propriilor: limite, calități, dorințe; găsirea sensului vieții: sensul plăcerii, sensul puterii, sensul vieții; În același context, *Direcțiile de acțiune*: autocunoaștere; autoexplorare; autoexploatare; autoinventare; autotranscendere și cosmizare; Deci, *Efectele DP*: curative; terapeutice; de adaptare; creștere personală. Iar, *acceptarea și antrenarea* în procesul dezvoltării personale, împlinirii sinelui și realizării de sine va ajuta persoana să-și elaboreze un model propriu de dezvoltare personală continuă. [3, p. 73]

Dezvoltarea personală, descifrată în evoluția conceptelor despre Eu, fundamentează structurile dimensiunilor psihosociale. Conceperea Eului este un construct psihic complex ce depășește reducerea lui fie la simțire, fie la reflexie și considerarea Eului ca existând consubstanțial cu personalitatea, astfel, formarea și devenirea lui producându-se în conformitate cu formarea și devenirea personalității. [8, p. 120]

Dar parcă niciunde grija pentru sporirea *eficienței personalității*, pentru creșterea și dezvoltarea ei, nu s-a manifestat cu mai multă pregnanță decât în psihologia umanistă: A. Maslow, în lucrarea *Motivație și personalitate* (1950, 1970) și Rogers C. în majoritatea lucrărilor sale, dar cu deosebire în două dintre ele: *Terapia centrată pe client* (1954) și *Dezvoltarea persoanei* (1961), stăruie cu precădere asupra necesității punerii în valoare a întregului potențial uman pentru creșterea forțelor personalității, ameliorarea relațiilor internaționale și optimizarea vieții de grup. [8, p. 229]

După A. Maslow condiția *personalității eficiente*, a sănătății ei psihice, o reprezintă, *autorealizarea*, îndeplinirea *metanevoilor*, îndeosebi a ultimei trebuințe din celebra sa *piramidă a trebuințelor*”. Omul ajuns la acest stadiu capătă o serie de caracteristici care îl disting de alții: el are o mai bună percepție a realității, dispune de un mai mare grad de acceptare de sine, a altora, a naturii. Persoana manifestă mai multă spontaneitate, simplitate, este firesc și posedă naturalețe. Este centrat pe problemă, animat de detașare, autoironie, independență față de cultură și mediu. La fel, posedă o mai mare capacitate voluntară, un mai pronunțat gust pentru activitate, se distinge prin prospețimea aprecierilor, întreține relații interpersonale mai profunde cu alții, fiind capabil de o mai mare capacitate de afiliere, fuziune, identificare, face discriminări mai

fine între mijloace și scopuri, între bine și rău, beneficiază de simțul umorului, *este mult mai creativ*.

Pentru C. Rogers *condiția personalității eficiente* o reprezintă maturitatea ei psihică. Astfel, persoana descrisă de C. Rogers are „maturitate psihologică” și capătă o serie de calități: ea își trăiește *plenary* sentimentele, își *alege* liber comportamentele sigure și autentic satisfăcătoare, dispune de propriul său criteriu, propriul său filtru, se angajează deplin în procesul propriei sale ființări și deveniri, își *modifică și reorganizează* concepția despre sine, căpătând o *atitudine* pozitivă față de sine, manifestă maturitate comportamentală în raport cu alții, își încorporează în structura Eului experiența trecută, altădată refuzată [8, p. 230].

Tendința de autoactualizare, menționa C. Rogers, este specifică nu doar oamenilor, ci tuturor ființelor vii, ea fiind aspirația, care se manifestă la toate ființele vii prin dorința de a se extinde, de a răspândi, de a deveni autonome, de a se dezvolta, de a atinge un anumit nivel de maturitate; de ași exprima și de ași manifesta toate capacitățile organismului, în măsura în care această acțiune îmbunătățește organismul sau pe sine însuși.

Prin urmare, autoactualizarea sau realizarea sinelui este un proces, o tendință și un produs finit. C. Rogers, folosește termenul de ”persoană în proces de realizare a sinelui” (self-actualizing). Dezvoltarea personalității este un proces continuu, o schimbare perpetuă ce are în final persoana ce trăiește plenar: ”the fully functioning person”.

Conform lui C. Rogers persoana cu funcționare plenară are următoarele trăsături:

- a) conștientizarea experiențelor și emoțiilor fie pozitive, fie pozitive, fie negative, inexistența mecanismelor de apărare;
- b) capacitatea de a trăi deplin fiecare moment;
- c) încrederea în propria persoană;
- d) posibilitatea de a se manifesta liber, exprimarea unui sentiment de putere personală;
- e) creativitate foarte mare, spontanietate.

Sintagma „a deveni o persoană”, propusă de C. Rogers este caracterizată de cinci dimensiuni calitative: *Prima dimensiune*, **valorică**, desemnează preferința pentru o participare la viața responsabilă, morală, cu înfruntare de sine, cu aprecierea și conservarea înfăptuirilor omului; *A doua* pune accent pe **bucuria de a acționa** cu vigoare pentru depășirea obstacolelor. Ea presupune inițierea plină de încredere a schimbărilor, fie în rezolvarea problemelor personale și sociale, fie în depășirea obstacolelor din lumea naturii; *Dimensiunea a treia* orientează persoanele spre valoarea unei **vieți interioare independente**, cu conștiința de sine bogată și amplificată. Controlul asupra persoanelor și lucrurilor este respins, în favoarea unei înțelegeri profunde, empatice a propriei persoane și a altora; *A patra dimensiune* **valorează receptivitatea față de persoane și natură**. Inspirația este văzută ca venind dintr-o sursă din afară, iar persoana trăiește și se dezvoltă în contextul unei receptivități devotate față de această sursă; *Iar dimensiunea a cincea*, pune accent pe **plăcerile vieții, pe plăcerea de a fi**. Sunt prețuite plăcerile simple ale vieții, refugiul în clipa prezentă și deschiderea relaxată în fața vieții [5, p.238].

Prin urmare, adepții psihologiei umaniste prin *evoluție umană* pun accentele pe valoarea persoanei receptive, active ce se autorealizează.

Comparând trăsăturile persoanei în *psihologia pozitivă*: omul stăpân pe sine, sigur de sine și mulțumit, eficient, satisfăcut, trăind o stare de bine subiectivă și *psihologia umanistă*: omul proactiv, care își ia destinul în propriile sale mâini, se autoconstruiește și autoactualizează,

M. Zlate sugerează că mediul social adevărat la care se referă susținătorii psihologiei pozitive este cu nimic mai prejos de mediul existent în așa-numita „societate cu – psihică”, creionată de psihologia umanistă. Prin urmare, dezvoltarea personală în aceste două teorii – psihologia umanistă și pozitivă – au multe aspecte comune - finalitățile creșterii persoanei. [apud 8, p. 269]

Astfel, M. Zlate se întreba, oare experiența pozitivă nu seamănă foarte mult cu dezvoltarea personală a psihologiei umaniste? Personalitatea pozitivă descrisă de psihologia pozitivă se diferențiază prin ceva de personalitatea sănătoasă, maturizată din punctul de vedere al psihologiei umaniste? [8, p. 269].

Deci, creșterea personală reprezintă procesul de schimbări interpersonale, intrapersonale, iar persoana nu numai că se schimbă intern, dar schimbă și lumea din jurul său.

„Destinul conceptului de Sine”, privit ca o valoare personală centrală prin abordarea contextuală a Sinelui, determină dialectica raporturilor dintre nevoia persoanei de unicitate și independență, pe de o parte, și nevoia sa de apartenență și afiliere, pe de altă parte. Prin urmare, exteriorizarea sentimentelor, prin utilizarea constructivă și critică a potențialităților sănătoase de care dispun, prin descoperirea și utilizarea evoluției în conformitate cu natura și esența sa, prin *eliberarea de forme comportamentale* vechi, inerțiale, ca și prin *adaptarea* unor comportamente noi, flexibile – cadru didactic își poate mări extrem de *mult eficiența*, înscriindu-se activ și plenar în fluxul existențial.

În același context, dezvoltarea personală a cadrului didactic din perspectiva psihosocială este formațiunea complexă de evoluție a Eului, creștere personală prin organizarea cunoașterii și autocunoașterii, reglării afectiv – motivaționale a comportamentului, influențată de particularitățile de vârstă, profesionale, sociale de dezvoltare a persoanei, ce determină schimbarea intrapersonală și eficientizarea relațiilor interpersonale a cadrului didactic în învățarea pe tot parcursul vieții a educației adulților. [apud 6, p.8]

Marguerite Altet în lucrarea „Les styles d'enseignement” analizează *Stilul Profesionismului* 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. [apud 7]

În același context, A. Robbins remarcă că *acțiunea* este puterea de a conduce rezultatul. Tot ceea ce facem în viață este faptul cum *comunicăm cu noi înșine*. Cu toți producem comunicări sub două forme prin *care este modelată* experiența vieții noastre: în primul rând este comunicarea interioară, adică ceea ce ne spunem și le simțim în interiorul nostru și *comunicarea exterioară* prin cuvinte, tonalități, expresii, atitudini ale corpului. Fiecare act de comunicare este o acțiune, o cauză pusă în mișcare. Prin urmare, comunicarea înseamnă putere, cine stăpânește folosirea ei cu efect pot schimba propria lor experiență în legătură cu lumea și experiența lumii în legătură cu ei. [apud 4, p.18]

Prin urmare, 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). Din acest motiv, cariera didactică conferă

perspectivele 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. [apud 7, p. 73].

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 țină cont de compatibilitatea între trăsăturile personale și cerințele profesiei pe care o exercită.

În acest context, dezvoltarea personală a cadrelor didactice creează toate premisele pentru o educație de calitate. Astfel, cadru didactic trebuie să fie în consonanță cu Sinele personal, pentru a ști să-i ajute pe copii să se autocunoască. Fără autocunoaștere, procesul educației nu este complet. El trebuie să vizeze nu doar maturizarea intelectuală, dar și eficiența personalității prin autoactualizare, 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. ARDELEAN, D. Istoria psihologiei. Note de curs. Baia Mare, 2007. 70 p.
2. ARISTOTEL Etica Nicomahică. București: Editura Antet, 2007. 224 p.
3. ISBN 973-636-035-0
4. CALUSCHI, M. Procesul formativ de formare personală în viitorul extrem. În: Psihologie, 2011. nr.3, p.69-74. ISSN 1857-2502 ISSN 25337-6276
5. ROBBINS, A. Știința dezvoltării personale. Putere nemărginită. București: Ed. Amaltea 2001, 333 p. ISBN 973-9397-16-6
6. ROGERS, C. A deveni o persoană. Perspectiva unui terapeut. București:Editura Trei, 2014. 560 p. ISBN 9789737079169
7. VRABII, V. Dimensiuni psihosociale ale dezvoltării personale a cadrului didactic. Teza de doctor în psihologie, Chișinău 2019. [online] [vizitat 20 septembrie 2020] Disponibil: http://www.cnaa.md/files/theses/2019/54303/violeta_vrabii_thesis.pdf
8. VRABII, V. Premise și provocări societale în profesionalizarea cadrelor didactice. În: Educația: factor primordial în dezvoltarea societății. Materialele Conferinței Științifice Internaționale, Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 8 octombrie, 2020, p. 437-441. ISBN 978-9975-48-178-6.
9. ZLATE, M. Eul și personalitatea. București: Editura Trei, 2002. 273 p. ISBN 9738291-30-5

CZU: 378.036:793.3

IMPORTANȚA PERCEPERII OPERELOR COREGRAFICE ÎN FORMAREA - DEZVOLTAREA PERSONALITĂȚII STUDENȚILOR DIN CADRUL PROGRAMULUI DANS

Svetlana TALPĂ,
lector universitar, UPS „Ion Creangă”, RM
ORCID: 0000-0001-5829-736X

Summary. This paper is meant to highlight the pedagogical students audiovisual perception through a methodology based on choreographic principles, to set conceptual references, to formulate the criteria, indicators, descriptors and values of artistic audiovisual perception, to establish the evolution aspects of audiovisual perception from the psychological, methodological and artistic point of view, regarding the perception of the choreographic work.

Keywords: education, student-dance teacher, personality development, audiovisual perception, choreographic work, spirituality, creativity.

Introducere

Educația prin artă reprezintă o valoare supremă a existenței umane, deoarece reflectă aspirațiile sufletești și spirituale ale persoanei. În toate perioadele de dezvoltare arta a avut și mai are un caracter subiectiv, deoarece a exprimat și exprimă viziunea subiectivă a individualității creatoare care aduce ceva nou în artă, o imensă bogăție de subiecte și o mare varietate a reprezentării artistice ce n-a existat până la el.

O operă de artă în stadiul creării aspiră la perfecțiune, ea se va evidenția prin organizarea artistică, dar, în același timp, și ca o manifestare a ființei. Pe măsură ce devine desăvârșită în ceea ce constituie realitatea ei independentă și autonomă, ea devine tot mai „solidară cu artistul ce o creează și o distribuie societății, mediului înconjurător, dar și eternității, în noua ei existență. Ea este o perpetuă mărturie a autorului, nu o simplă imitare sau copiere a naturii” [1, p. 219].

Fiind un proces complex de perfecționare și autoperfecționare, arta coregrafică face parte și ea din cultura generală, în special, din cultura artistică. Ea reflectă, mai întâi, identitatea și conștiința națională, tradițiile formate de multe generații prin dans. Fiind o artă sintetică, coregrafia îmbină mișcarea și dramaturgia, dispune de valențe și oportunități educative privind formarea valorilor artistice. De la artă, în deosebi de la arta coregrafică, înainte de toate, se cere ca ea să prezinte invizibilul, pe care artistul cu har și imaginație bogată îl transpune, îl transfigurează prin limbaj artistic (nonverbal), tehnici și tehnologii ale dansului. În acest sens, un pedagog de dans trebuie să fie un profesionist cu o percepție audiovizuală fină, cu un înalt potențial creativ, cu o cunoaștere bogată a culturii și a principiului educațional pozitiv.

Receptarea artistică este tratată de psihologi drept rezultat al dezvoltării personalității. Rolul decisiv, în dezvoltarea acestei capacități umane, mai mulți psihologi și pedagogi (P.P. Blonskii, A.V. Zaporozet, N.A. Vetlughina, S.L. Rubinștein, P.M. Iakobson etc.) îl atribuie educației și instruirii [2].

Perceperea operelor coregrafice

Ne vom referi mai întâi la conceptul de cadru educațional, evidențind unele opinii ale cercetătorilor în domeniul educației artistice. Constituind „o schimbare orientată la un ideal uman, ideal educațional, sistem de obiective educaționale”, educația poate fi făcută instituțional, formal și non-formal, de persoane și grupuri sociale neinstituționalizate. Spațiul educațional este nelimitat în sensul că educația oamenilor se poate face oriunde, în orice loc, acesta fiind un spațiu educațional organizat. În acest context, „cadrul artistic, neorganizat prin activitate umană este, de asemenea, un spațiu educațional, această calitate fiind obținută prin raportarea subiectivă a omului față de artă, deci, prin activitate artistică. În ambele cazuri, spațiul educațional este însuflețit de către ființa umană” [3, p. 54-55].

Educația umanistă realizează pronunțat funcția axiologică: „formarea/dezvoltarea personalității umane prin intermediul valorilor spirituale acumulate și validate social, în timp și spațiu” [4, p. 192]. În acest sens, educația își asigură selecția și transmiterea valorilor de la societate la individ. Potrivit teoriei lui E. Spranger, educația presupune trei aspecte: receptarea valorilor culturii; trăirea, vibrarea spiritului subiectiv în contact cu valorile supraindividuale ale spiritului obiectiv; crearea valorilor.

Referindu-ne la arta coregrafică, evidențiem rolul important al cunoașterii operelor coregrafice universale în formarea individualității și a personalității omului, dar, în special, în procesul de educație coregrafică școlară sau universitară. Asemenea proces educativ artistic presupune, impune, în mod evident, anumite predispoziții ale persoanei, capacități de învățare și de receptare a discursului artistic. După opinia cercetătorilor Vladimir Guțu și Ludmila Darii, activitatea individuală, în actualul context academic în care dictonul „a învăța să înveți” e o strategie, reprezintă un instrument și un obiectiv educațional serios. În calitatea sa de instrument educațional, „activitatea individuală poate fi organizată pentru diverse scopuri didactice formative sau informative, respectiv pentru a atinge palete largi de obiective fundamentale și specifice” și, deoarece complexitatea activității individuale este evidentă, ea presupune o profundă implicare cognitivă și afectivă, o reflecție interioară profundă, un comportament de studiu activ și motivat, care determină permanente restructurări cognitive și facilitează crearea unei lucrări absolut noi, originale, eterne [5, p. 59].

Receptarea artistică reprezintă unul dintre cele trei elemente ale procesului estetic comunicativ, ce începe prin creația operei și în care opera îndeplinește funcția de comunicare. Ea este și componenta esențială a procesului, deoarece orice operă de artă este creată pentru receptare și anume la acest stadiu al procesului comunicativ se confirmă sau se infirmă finalitatea ei [6].

Noi considerăm că receptarea artistică reprezintă o activitate intensă, iar dezvoltarea ei necesită atingerea unor obiective, precum:

- lărgirea volumului de cunoștințe în domeniul artei coregrafice;
- dezvoltarea capacității de decodare a mesajului artistic;
- dezvoltarea capacității de înțelegere și interpretare a lucrării;
- dezvoltarea capacității de exprimare a propriilor atitudini față de opera receptată. Sau, după cum afirmă Y. Aliev, „urmează să se dezvolte deprinderea de a comunica artistic, capacitatea de a gândi în domeniul artei” [2, p. 102].

Perceperea operei coregrafice este importantă atât pentru spectator cât, mai ales, pentru artistul care interpretează dansul. În acest context, un rol anume îi revine studentului de la coregrafie și viitorului pedagog de dans. În baza experienței didactice cu studenții de la Facultatea Științe ale Educației și Informatică, în particular, a celor ce studiază arta dansului, din cadrul catedrei Pedagogie Preșcolară, Educația Fizică și Dans, voi releva unele aspecte privind **educația și dezvoltarea personalității** studentului – viitor profesor de dans. În acest sens, se impun anumite strategii și metodologii bazate pe principiile coregrafiei, stabilirea reperelor conceptuale, formularea criteriilor, indicatorilor, descriptorilor și a valorilor percepției audiovizuale artistice, stabilirea aspectelor evoluției percepției audiovizuale, din punct de vedere psihologic, metodologic și artistic.

Model de strategie ar putea servi schimbarea mentalității. Or, se știe că orice schimbare a mentalității are loc efectiv și global prin îmbunătățirea educației, care depinde, în mare măsură, de dezvoltarea economică, politică, socială etc.

Instruirea, în primul rând cea interactivă, promovează activități individuale creative, finalizate cu elaborarea proceselor intelectuale, elaborate de proiecte artistice, îndeplinite la scară conform spațiului teatral, scheme și variante de amplasare a scenelor, în cazul unor festivaluri, concursuri, emisiuni televizate etc. sau structuri compoziționale, explicații la conceptul proiectului artistic realizat, modele teoretice și practice, comunicări, articole științifice, referate etc. Pentru a forma un pedagog de dans în condițiile actuale, studentul care studiază arta coregrafică are nevoie, în primul rând, de:

- *intuiție* – în multiple combinații bine determinate, prin crearea unor structuri compoziționale ingenioase;
- *intelență* – artiștii artei dansului/ coregrafii (pedagogi de dans) găsesc esențe și chipuri generate de integritate audiovizuală și asociație, capabile să provoace imaginații și imagini figurative din viața reală, în creații cu adevărat profesionale, dar și accesibile oamenilor pentru a le trezi înalte trăiri și emoții;
- *gust estetic* educat și bazat pe perceperea realității și a activităților creative, ce poate fi considerat ca un produs obținut prin consolidarea facultăților umane;
- *intercalări și întrepătrunderi* în care se observă o reciprocitate coerentă, ținând cont și de *coeficientul de cunoaștere a lumii*, care ajută acțiunile creative ale profesorului de dans, să-și mențină permanent evoluția artistică.

Conform opiniei cercetătorului Ștefan Popenici, școala modernă este direcționată de trei mari scopuri care orientează întreaga activitate:

1.Să se constituie în principala agenție de socializare a tinerilor, de pregătire a noii generații pentru necesitățile manifestate pe plan economic, politic și cultural.

2.Să se transmită cunoștințele și formele de cunoaștere care permit individului să formeze viziuni realiste și raționale asupra lumii.

3.Să se faciliteze procesul de depistare a potențialului individual unic al fiecărui student.

Pentru împlinirea dezideratelor comunității și societății, educația formală caută metode și direcții pentru a asigura schimbarea nivelului ontologic, epistemologic și axiologic [7, p. 66].

Funcția generală a educației permanente a personalității, exprimată în mod obiectiv ca răspuns la social, constă în „extinderea învățării de-a lungul vieții”, fiind realizată, implică „reintegrarea culturii cu învățământul” [8, p. 334]. Pentru studenții pedagogi de la arte, procesul

de creație reprezintă o interacțiune a formării profesionale și a procesului de creativitate estetic-artistică, iar produsul de creație – lucrul finit spiritualizat în material, cu valoare nouă, originală, unică.

Dezvoltarea creativității artistice la studenți este un proces complex de formare profesional-artistică, determinat de interacțiunea factorilor principali ai creativității: *personalitatea creatoare, procesul de creație și produsul de creație*, presupun stabilirea unor legități și principii care o reglementează, a nivelurilor inițiale de dezvoltare a creativității artistice; elaborarea și declanșarea unui sistem de strategii specifice activității de creație artistică coregrafică, evaluarea produselor create, a competențelor de creație și ale trăsăturii de creație ale studenților. Termenul creativitate a fost introdus în psihologie de G.W. Allport pentru a desemna o formațiune de personalitate. Prin creativitate, Allport încerca să desemneze o modalitate integrativă a personalității umane, ce nu se reduce doar la o serie de însușiri și funcții parțiale, având facultatea de a înțelege, reproduce și rezolva numeroasele probleme impuse de viață, profesiune, mediu, etc., ci să exprime ansamblul de calități, care conduce la generarea noului, la originalitate.

În contextul în care, cea mai importantă valoare educațională, după J. Dewey, este cultura, pentru că doar ea ne sugerează în mod efectiv întregul proces de creștere a vieții înseși [9, p. 237], menționăm că arta, în general, și arta coregrafiei, în particular, ca elemente-cheie ale unei culturi, reprezintă un ansamblu de valori artistice esențiale, care sunt, implicit, și valori educaționale, alături de cele fundamentale (morale, etice etc.). Valorile artei coregrafice în special, ca și valorile educaționale în general, se află la baza finalităților educației și „asigură o triplă perspectivă de analiză a acțiunilor declanșate la nivel de sistem și de proces”:

- a) perspectiva subiectivă, care implică momentul afectiv și motivațional al activității educaționale;
- b) perspectiva obiectivă, necesară pentru realizarea pragmatistă a activității de formare/dezvoltare a personalității;
- c) perspectiva transcendențială, care are drept scop depășirea situației existente [10, p. 81].

La nivel de personalitate creatoare, factorii principali ai dezvoltării percepției operei coregrafice sunt aptitudinile specifice – gândire mobilă și profundă, care va ține cont de compozițiile coregrafice teatrale (spectacole și balet) și proiectarea lor artistică, ca parte integrantă din ansamblul artistic, receptarea și imaginația artistică, gândirea artistică originală, capacitatea de creație în domeniu și atitudinile generale și artistice ale studentului, pedagog de dans. Studentul trebuie să însușească întreg arsenalul teoretic și practic al artei coregrafice, arsenal pe care să-l utilizeze cu măiestrie în rezolvarea celor mai dificile probleme în cariera sa de profesor de dans din domeniul artei coregrafice.

Pe parcursul întregii vieți ființa umană prin educație se schimbă. „Fiind orientată de la om la om, educația este un act universal de comunicare, iar orientarea pozitivă a educației o angajează axiologic, adică educația se face prin valori și pentru valori, însăși ființa umană reprezentând valoarea supremă a educației” [3, p. 55].

Formarea profesională psiho-pedagogică a cadrelor didactice în universități reprezintă doar o provocare pentru o formare și dezvoltare profesională continuă pe parcursul întregii vieți. Postulatul este valabil pentru orice meserie, condiția primordială a existenței umane fiind

îmbunătățirea, desăvârșirea propriei sale condiții, „deoarece scopul în sine a educației, esența ei este modificarea ființei studentului” [3, p. 160].

Reieșind din cele expuse mai sus, dar și pentru a răspunde necesității sociale cu specialiști calificați în domeniul perceperii și executării operei coregrafice, în Republica Moldova, din 2010, în cadrul Facultății Științe ale Educației a Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” a fost deschisă specialitatea Dans, pe lângă catedra Pedagogie Preșcolară, unde prin curriculum de specialitate și anume la disciplinele Dans folcloric, Dans clasic, Măestria Coregrafică și Practica Pedagogică, a fost posibilă studierea atât practică cât și teoretică a tehnicilor și tehnologiilor de executare ale operelor coregrafice, precum și deprinderea modului de folosire a termenilor și etapelor de executare a unei lucrări coregrafice. Cunoșcând tehnicile și materialele, comportarea lor, apare necesitatea de a înțelege mai profund și mai complex problemele, dar și farmecul artei coregrafice, în contextul relațiilor și interacțiunilor artei dansului cu diverse forme artistice, fapt care cere o aprofundare a cunoștințelor în vederea formării profesioniștilor practice a pedagogului de dans, dar și o analiză a raporturilor structurale dintre arta coregrafică și alte domenii ale artei dramatice, teatrul și cinematografia, colaborând dinamic cu arta muzicală în ideea întrepătrunderii acestor două domenii.

Totodată, putem menționa că persoana care vrea să studieze arta coregrafică trebuie să aibă mai întâi de toate talent, creativitate și har de la Cel de Sus, iar educației în formarea unui pedagog de dans care să perceapă și să practice dansul, îi revine rolul de îndrumare în: sinteza tradiției cu inovația; prosperarea unor noi zone audiovizual-artistice și a gândirii metafizice, pentru a explora, experimenta și adapta creator posibilitățile coregrafice, oferite de noile materiale și tehnologii în acord cu tendințele estetice contemporane; a însuși și aplica un limbaj artistic adecvat legilor și principiilor dansului; a pregăti profesori de dans/ coregrafi cu cunoștințe atât teoretice cât și practice în domeniul coregrafiei, care pot fi realizate prin:

- individualizarea activității subiectului creator și a subiectului consumator;
- dezvoltarea cunoștințelor filosofice, artistice și metafizice, pentru a depăși existența tridimensională (care poate fi transpusă în viața cotidiană prin realizarea operelor coregrafice, în special, a celor folclorice (populare)) și care ne demonstrează capacitatea umană de a exista în dimensiunea a patra, acea spirituală;
- combinarea studiilor profunde din diverse domenii (filosofie, istoria artelor dramatice, folclorismul, istoria muzicii, metafizica, istoria artelor populare) cu studiile profesionale (dans, compoziție) și cele specifice operei coregrafice (tehnice și a tehnologiilor de realizare).

Din cele expuse rezultă că educația în dezvoltarea unei personalități trebuie făcută nu numai prin predare-învățare, ci și prin activități și metodologii specifice de coordonare a studenților în universul, mediul complex artistic, unde este necesar să educăm profesioniști care posedă:

- percepție audiovizuală dezvoltată;
- înalt potențial creativ;
- cultură bogată;
- intuiție artistică;
- gândire mobilă și profundă, care să țină cont de specificul compozițiilor coregrafice și proiectarea lor artistică;

- cunoștințe tehnologice și informaționale;
- capacități de a evalua operele create;
- însușiri de a putea sintetiza tradiția și inovația;
- aptitudini de a crea lucrări noi și originale;
- gândire metafizică, pentru a explora, experimenta și adapta posibilitățile artistice;
- abilități de a folosi materialele și tehnologiile în acord cu tendințele estetice contemporane;
- însușiri de a aplica un limbaj artistic adecvat la legile și principiile coregrafiei;
- iscusința de a aprofunda cunoștințele teoretice și cele practice în domeniul artei coregrafice;
- priceperea de a dezvolta cunoștințele filosofice, artistice și metafizice, pentru a depăși existența tridimensională, care poate fi transpusă în viața cotidiană prin executarea operelor coregrafice, în special, a celor tradiționale, pe suprafața bidimensională și care ne demonstrează capacitatea umană de a exista în dimensiunea a patra, cea spirituală;
- calitatea de a îmbina cunoștințele de ordin general (filosofice, istorice, folclorice, metafizice etc.) cu cele profesionale (dans, compoziție) și cele specifice artei coregrafice (tehnice și a tehnologiilor de realizare).

Concluzii

Conchidem astfel că performanțele unui pedagog de dans/ coregraf, ca și ale oricărei personalități creatoare, depind în mare măsură de educație. Din sistemul educațional ce vizează formarea cât mai competentă a unui pedagog de dans/ coregraf în domeniul educației coregrafice nu poate lipsi cunoașterea trecutului artistic universal și național, care și-au lăsat amprenta asupra generației de pedagogi de dans/ coregrafi. De aceea, pentru a cunoaște operele artei coregrafice, trebuie să posedăm cunoștințe temeinice în toate ramurile de activitate.

Grație educației, tinerii creatori devin disciplinați, cultivați, organizați, sensibili și insistenți în cercetările care îi preocupă. Toate acestea vor contribui la sporirea implicării cognitive și afective, a unui comportament de învățare activ și motivat pentru obținerea unor performanțe noi, originale.

Dezvoltarea personalității studenților ce studiază arta dansului se realizează prin strategii și metodologii bazate pe principiile coregrafiei. Stabilirea reperelor conceptuale, formularea criteriilor, indicatorilor, descriptorilor și valorilor perceperii audiovizuale artistice, stabilirea aspectelor evoluției din punct de vedere psihologic, metodologic și artistic este un deziderat major, care impune cunoașterea organică a coeziunii dintre principiile teoretico-practice și implementarea acestora în experiența de toate zilele.

BIBLIOGRAFIE

1. HUYGBE, R. Dialog cu vizibilul. București: Editura Meridiane, 1981. ISBN 9975-912-08-7.
2. ALIEV, Y. et al., Bazele educației estetice (redacția lui Kuşaev, N.), Chișinău, Lumina, 1989.

3. PÂSLARU, V. Principiul pozitiv al educației. Chișinău: Civitas, 2003. ISBN 9975-912-08-7.
4. CRISTEA, S. Dicționar de termeni pedagogici. București: EDP, 1998. ISBN 973-30-5130-6
5. GUȚU, V.; DARII, L. Pedagogia învățării individuale în cadru universitar. In: Revista științifică a Universității de Stat din Moldova. Ser. Științe ale Educației. 2007, nr.5., ISSN 1857-2103.
6. MAȘEK, V. Arta – o ipostază a libertății, București, Univers, 1977
7. POPENICI, Ș. Pedagogie alternativă: imaginarul educațional. Iași: Polirom, 2001
8. CRISTEA, S. Fundamentele pedagogiei. Iași: Polirom, 2010. ISBN 978-973-46-1562-9.
9. DEWEY, J. Fundamente pentru o știință a educației. București: EDP, 1982. ISBN 978-606-31-0783-2
10. GÎNCU, I. Orientările valorice în formarea profesională. Teză de doctor în pedagogie. Chișinău, 2015.

CZU: 37.091

MASTER CLASS - FORMĂ INTERACTIVĂ DE ÎNVĂȚARE ȘI SCHIMB DE EXPERIENȚĂ

Lidia COJOCARI, dr., conf. univ.,
UPS "I. Craengă" Chișinău, RM

Abstract. *This article addresses a form of dissemination of the master class professional experience, which is an open pedagogical system that allows the demonstration of new free possibilities for pedagogical development. It is a way/ a form that allows to overcome the conservatism and routine. There are described several algorithms for designing and conducting a master class, as well as the criteria for qualitative assessment of a master class.*

Keywords: *teachers, master class, algorithm, principles*

Activitatea profesională a cadrelor didactice din sistemul de învățământ timpuriu/preuniversitar/universitar este indisolubil legată de formarea continuă pe tot parcursul vieții. În acest context, menționăm că se caută activ forme eficiente de lucru metodic cu cadrele didactice, orientat spre practică și care să permită organizarea procesului de interacțiune profesională.

Una din formele eficiente de formare profesională este master class-ul, care asigură formarea activă a competențelor; contribuie la dezvoltarea inițiativei, atitudinii pozitive față de activitatea pedagogică; implică stimularea, orientează către creativitate în rezolvarea problemelor profesionale; este o formă de activitate ce facilitează o relaționare pozitivă între colegi.

Potrivit datelor literaturii de specialitate termenul master class, atestă o formă interactivă de învățare și schimb de experiență, care combină formatul treningului și conferinței. [2, p.31]

Potrivit altor surse [3] master class este un termen de origine engleză, *master* se traduce *cel mai bun din orice domeniu* și *class – lecție*; este o formă modernă de desfășurare a unui seminar de instruire pentru practicarea abilităților practice în diverse metode și tehnologii, în scopul îmbunătățirii nivelului profesional și a schimbului de experiență avansată a participanților, extinderea orizonturilor lor și familiarizarea cu cele mai noi domenii de cunoaștere.

În Dicționarul limbii ruse de C. И. Ожероб [5], măiestria este interpretată ca o artă înaltă în orice ramură, iar maestrul - un lucrător/muncitor calificat într-o anumită sferă de producție; o persoană care știe să facă ceva bine, cu îndemânare; un specialist care a atins un nivel înalt în domeniul său de activitate. În ceea ce privește pedagogul-măiestru se evidențiază capacitatea lui de cercetare, deprinderea de a evalua tehnologiile pedagogice inovatoare; abilitățile de a prognoza posibila eficiență a implementării tehnicilor pedagogice; abilitatea de a lua decizii pedagogice optime; apt să ofere o educație de înaltă calitate discipolilor săi.

În acest context, evidențiem că V. Maftעי [1] reflectă măiestria pedagogică drept pricepere, iscusință deosebită; talent, dibăcie, artă. Potrivit aceluiași autor măiestria pedagogică exprimă nivelul superior al competenței didactice. Ea constă în perceperea de a acționa permanent și

adecvat în orice situație didactică axându-se pe obiectivele educaționale. Este capacitatea profesorului de a gândi, proiecta, organiza, conduce procesul de instruire și educație. Măiestria pedagogică - înalta și permanenta perfecțiune a artei de educație și instruire accesibilă fiecărui pedagog.

Măiestria cadrului didactic este privită ca o sinteză a calităților de afaceri și a trăsăturilor de personalitate, ceea ce determină o eficiență sporită a procesului educațional pe care îl implementează. Н.И. Запрудский în lucrările salereflectă mai multe definiții ale noțiunii de master class în aspect pedagogic [8-10]:

- gen special de generalizare și diseminare a experienței pedagogice, în procesul căruia are loc o discuție asupra produsului metodologic propus și căutarea unei soluții creative la problema pedagogică atât din partea participanților la master class, cât și din partea cadrului didactic care conduce master class-ul;
- tehnologie pentru difuzarea experienței pedagogice;
- mijloc de a transmite o nouă idee conceptuală a sistemului didactic (al autorului);
- formă eficientă de transmitere a cunoștințelor și abilităților, schimbului de experiență în cadrul procesului instructiv-educativ, a cărei verigă centrală este demonstrarea metodelor originale de însușire a unui anumit conținut cu rolul activ al tuturor participanților la lecție;
- formă specială a lecției, care se bazează pe acțiuni „practice” de prezentare și demonstrare a unei soluții creative a unei anumite sarcini pedagogice cognitive/problematizate;
- formă a lecției, care vizează o provocare pedagogiei tradiționale, demonstrarea personalității unui profesor cu o gândire nouă, vizând nu o comunicare a cunoștințelor, ci o modalitate de a le construi independent cu ajutorul reperelor participanților la lecție, luând în considerație pluralismul opiniilor, etc;
- sistem pedagogic, ce incubă - componentele țintă, de conținut, procedurale și de control-evaluare, adică scopul lecției; conținutul experienței; acțiuni consecutive ale participanților; criterii de evaluare și un rezultat calitativ nou.

În sistemul dat scopul este de a schimba atitudinile valorice ale participanților la master class; acceptarea lor a ideilor pedagogului-măiestru, dobândirea unei noi experiențe în proiectarea și desfășurarea sesiunilor de instruire; conținut - idee, metodă, tehnologie, mijloace didactice, care sunt componentele experienței pedagogului în cauză; secvența de acțiuni - un algoritm pas cu pas pentru studierea sistemului de lucru al autorului/pedagogului-măiestru; criterii de evaluare - un nou nivel de activitate pedagogică creativă, abilitatea de a proiecta o lecție educațională în cadrul tehnologiei în care se lucrează eficient.

М. М. Поташник descrie master class ”... o formă vădită de ucenicie: pedagogul experimentat transmite discipolilor experiența, priceperea, arta în sensul exact al cuvântului, cel mai adesea printr-o demonstrație directă și comentată a tehnicilor de lucru [Apud 3, p. 7]

Master class-ul este o formă interactivă, nu o formă reproductivă a activității unui profesor experimentat. Aceasta implică nu doar transmiterea experienței, ci și discuția sa activă, soluția creativă a problemelor pedagogice, ca urmare a însușirii experienței; cooperare, co-creare, căutare comună; aplicarea metodelor corespunzătoare în procesul de predare, concentrându-se asupra rezultatului.

Master class este o formă modernă de organizare și realizare a unui trening-seminar bazat pe demonstrarea și transmiterea ideii, experienței și activității energice a pedagogului experimentat(maiestru) pentru a dezvolta abilități practice folosind diverse metode și tehnologii în scopul dezvoltării profesional-pedagogice. Sarcina profesorului în procesul de conducere a unei ședințe de master-class este de a transmite experiența sa, astfel încât participanții săi doresc să o accepte. Pedagogul trebuie să-i „infecteze” cu o atitudine creativă față de activitatea profesională, cunoașterea profundă a subiectului, stăpânirea tehnicilor de predare și a tehnologiei, dragostea pentru copii. Sarcina participanților la master class este de a stăpâni experiența sau ideea; a determina sarcinile de dezvoltare profesională proprii, stabilind un program individual de autodezvoltare, determinând modalitățile/traseul obținerii rezultatelor pozitive și constructive.

Reamarcăm, master-class-ul diferă de seminar prin faptul că, în timpul lui, pedagogul povestește și, mai important, demonstrează cum să aplice o nouă tehnologie sau metodă în practică. Astfel este evident, master class-ul nu se demonstrează, dar se realizează/desfășoară. Pedagogul experimentat/bun practicant diseminează participanților o tehnică unică care a fost utilizată și implementată cu succes de către el personal.

Metodologia pentru desfășurarea unui master class nu are norme stricte și uniforme. În cea mai mare parte, ea se bazează atât pe intuiția formatorului principal, cât și pe receptivitatea participanților.

Unul din principiile acestei forme de activitate este: „Eu știu, cum să fac aceasta.Eu vă voi învăța”. [6]

Master class este un proces bidirecțional, iar relația expert-cursant este absolut necesară/esențială.Contactul continuu, o abordare aproape individuală a fiecărui participant - acesta este ceea ce distinge master class-ul de toate celelalte forme și metode de predare.Desfășurarea unui master-class este un indicator al maturității unui cadru didactic, demonstrând un nivel sporit de abilități profesionale.

Master class este una dintre formele de dezvoltare profesională a cadrelor didactice,este o tehnologie pentru difuzarea experienței pedagogice, demonstrând o tehnică sau metodă metodologică specifică, metodă de predare, tehnologie de predare și educațională.

De obicei, master class se desfășoară în grupuri mici de circa 7-15 persoane.

Subiectele unui master class vizează:

- prezentare generală a problemelor și tehnologiilor actuale;
- diverse aspecte și metode de utilizare a tehnologiilor,
- metode personalizate (de autor/patentate) de aplicare a tehnologiilor în practică etc.

Printre obiectivele unui master class evidențiem:

- transferul de către pedagogul experimentat al experienței sale prin demonstrarea directă și comentarea succesiunii acțiunilor, metodelor, tehnicilor și formelor de activitate pedagogică;
- dezvoltarea în comun a abordărilor metodologice ale pedagogului experimentat și a metodelor de rezolvare a problemei abordate în cadrul master class-ului.;
- reflectarea propriilor abilități profesionale de către participanții la master class;
- asistență pentru participanții la master-class în definirea sarcinilor de auto-dezvoltare și formarea unui program individual de autoeducare și auto-perfecționare.

În timpul master class-ului, participanții:

- studiază schițe/proiecte/materiale pe tema abordată;
- participă la discuția rezultatelor obținute;
- adresează întrebări, primesc consultații;
- propun pentru discuții propriile probleme, întrebări, schițe/proiecte;
- își exprimă propunerile pentru soluționarea problemelor abordate/discutate.

Algoritmul proiectării și desfășurării unui master class este redat în figura 1.

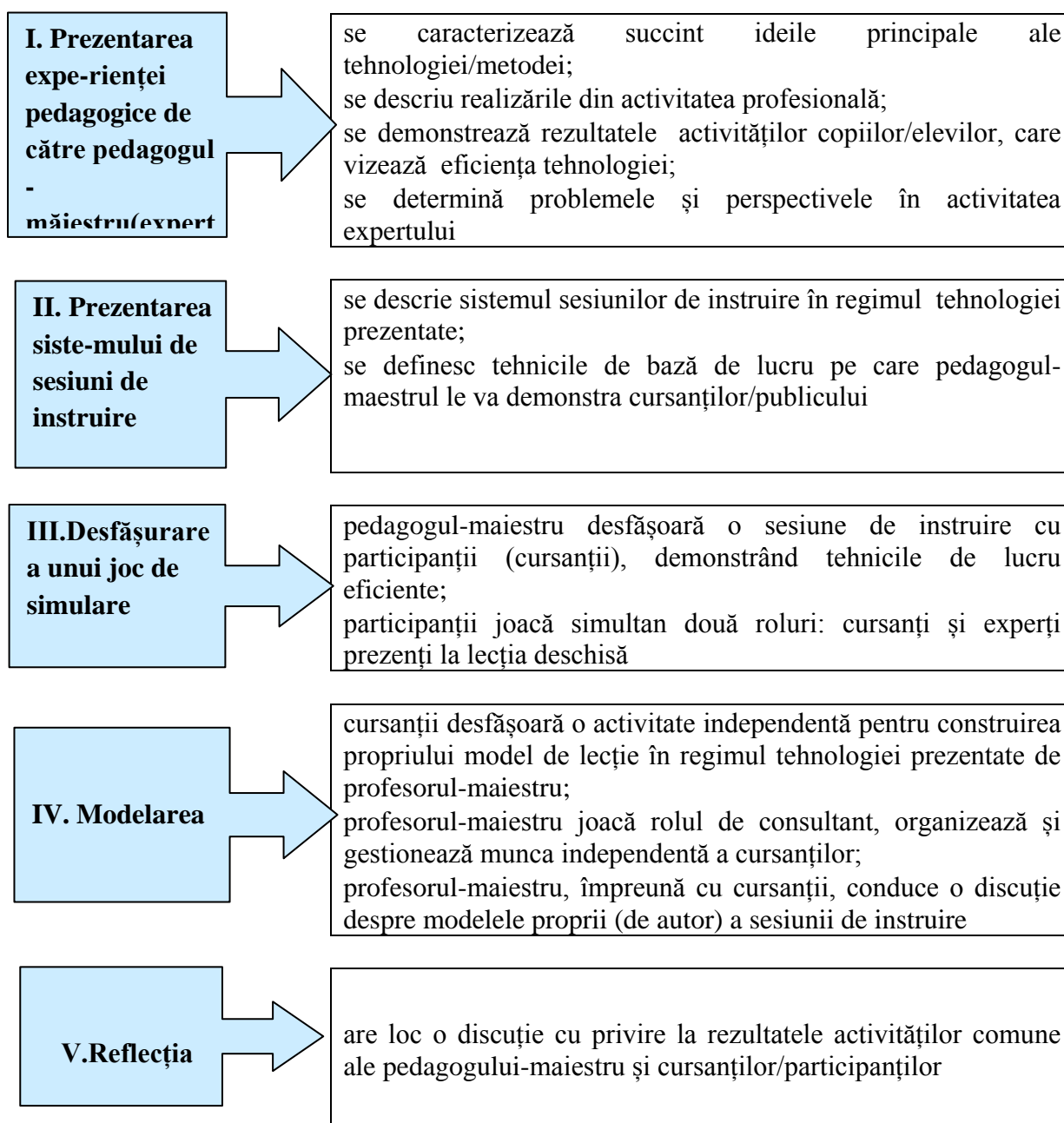


Figura 1. Modelul clasic al proiectării și desfășurării unui master class.

În practică se aplică și alte forme de desfășurare a unui master class. Una din acestea este "Învățăm după ciclul lui Kolb", teorie dezvoltată de cercetătorul american D. Kolb care explică esența interacțiunii subiecților procesului educațional, modul în care oamenii dobândesc o nouă experiență [11]. În conformitate cu acesta, ciclul de învățare cuprinde patru etape redată în figura 2.

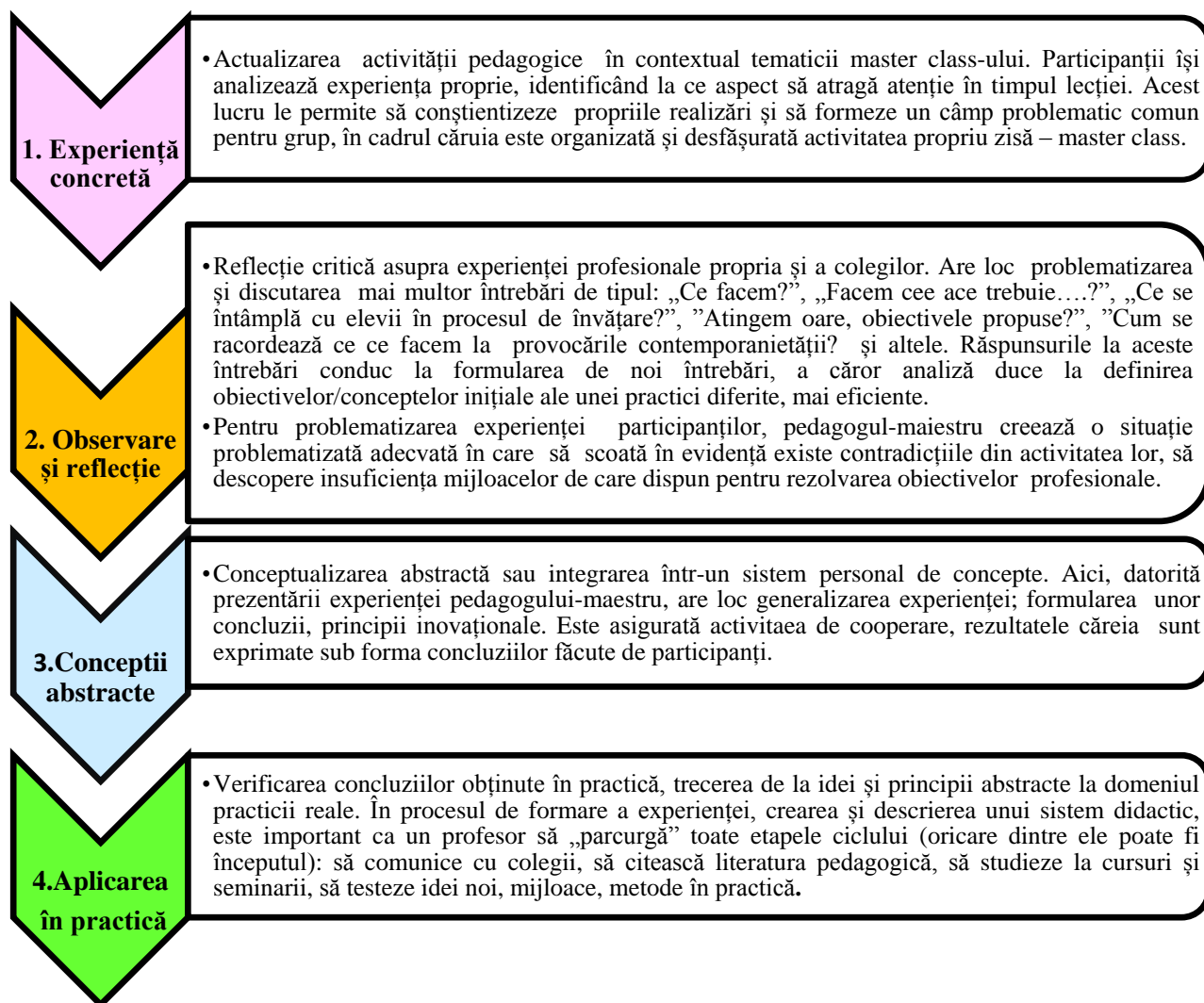


Figura 2. Ciclul lui D. Kolb.

În literatura de specialitate sunt reflectate și alte algoritmi de proiectare și desfășurare a unui master class [3, 7]:

- *partea introductivă*, în care profesorul cu o bogată experiență practică oferă setările țintă necesare, dezvăluie conținutul lecției ca întreg și componentele sale individuale;
- *partea principală* - demonstrativă;
- *partea de comentarii*, în care pedagogul-măiestru/experimentat explică acele elemente ale activității sale care, din punctul propriu de vedere, sunt cele mai importante și au o natură originală;

- *discutarea rezultatelor activității* de către participanții la master-class și însumarea rezultatelor discuției.

Ținem să menționăm, că în cadrul desfășurării unui master class prezintă interes poziția pedagogului care desfășoară această activitate. El demonstrează tehnicile de lucru eficiente, nu caută niciodată să transfere pur și simplu cunoștințe, dar încearcă să implice participanții la activitate, să-i facă activi, să le trezească ceea ce este ascuns chiar pentru ei înșiși, să înțeleagă și să elimine ceea ce îi împiedică în autodezvoltare. Toate sarcinile pedagogului și acțiunile sale vizează conectarea imaginației participanților, creând o atmosferă astfel încât să se manifeste creativ. Aceasta este o gestionare ușoară, democratică, discretă a activităților. Pedagogul experimenta (măiestru) creează o atmosferă de deschidere, bunăvoință, co-creație în comunicare. Excludă evaluarea oficială a activității participanților la master-class, dar prin socializare, publicitatea lucrării oferă o oportunitate pentru autoevaluarea profesorului, autocorecția acestuia.

O atenție deosebită trebuie acordată [2, 3, 7]:

- vorbirii și vocii - timbrului, puterii, expresivității, dicției, intonației, tehnici de vorbire;
- mimicii, gesturilor, gestionării emoțiilor, citirii stării emoționale pe față;
- pantomimă (postură, capacitatea de a sta în picioare, de a sta, de a observa comportamentul participanților);
- capacitatea de a se concentra asupra subiectului conversației, stăpânirea mnemonicii, antrenamentului autogen, lipsa rigidității;
- arta comunicării: selectivitate psihologică, capacitate de atenție pedagogică, empatie;
- improvizație pedagogică: capacitatea de a lucra conform planului „în cap”, de a se baza pe experiența personală, de a gestiona situații neplanificate;
- vigilența psihologică, capacitatea de a evidenția pe cei „genii” și de a sprijini pe cei „rămași în urmă”;
- cultura comunicativă, capacitatea de a conduce un dialog, discuții;
- perceperea timpului.

Nu mai puțin important, este necesar să se ia în considerare ce materiale ilustrative vor fi utilizate, cum vor contribui ele la dezvoltarea laturii inovatoare și originale a conținutului master class-ului. Acest lucru este deosebit de important atunci când master class-ul este destinat cadrelor didactice începătoare. În acest caz, materialul ilustrativ/didactic ar trebui utilizat în măsură maximă și, în același timp, foarte strict structurat în ceea ce privește conținutul și ordinea demonstrării.

În organizarea unui master class este important să se țină cont și de motivația diferitor grupe de participanți. Dacă aceștia sunt cadre didactice începătoare sau cadre didactice care au deja o experiență profesională, dar tind spre creșterea nivelului său profesional pentru a rezolva problemele de calificare, atunci este important pentru ei să dobândească cunoștințe specifice despre formele, metodele de lucru, metodologia utilizată pentru a putea folosi toate acestea în activitatea lor practică ulterioară.

În cazul participării la master class a unui grup de cadre didactice de înaltă calificare, rolul principal îl joacă orientarea spre comparație, compararea nivelului și a formelor de activitate, sarcina de a împrumuta și de a copia este de natură secundară sau complet lipsește.

De aceea, în primul caz, discuția vizează satisfacerea interesului cadrelor didactice pentru anumite aspecte ale ceea ce au văzut. În cel de-al doilea caz, are loc o discuție deplină, în timpul căreia coordonatorul master class-ului poate învăța ceva interesant pentru sine, care conferă discuției caracterul de îmbogățire reciprocă.

După desfășurarea unui master class, este recomandabil ca profesorul-măiestru să efectueze o autoanaliză, să identifice elementele de succes și momentele mai puțin reușite, pentru a face ulterior ajustări ale conținutului și formei de realizare a evenimentului. Prin urmare, este binevenită o înregistrare video a master class-ului. O astfel de înregistrare poate fi utilă și pentru alți profesori care doresc să desfășoare o activitate master class.

Metodologia pentru desfășurarea unui master class nu are reguli stricte și uniforme, se bazează pe intuiția pedagogică a profesorului și pe receptivitatea creativă a participanților. În plus față de scopul pur practic, master class-ul urmărește un alt scop foarte important - dezvoltarea intelectuală și estetică a cadrelor didactice. Acest concept implică dezvoltarea capacității de a gândi independent, nestandardizat.

Principalele avantaje ale master class-ului sunt vizate de aranjamentul individual al activității prezentate de pedagogul experimentat, posibilitatea de a dobândi și consolida cunoștințe și abilităților practice, dezvoltarea unei gândiri flexibile.

Despre *calitatea* proiectarea și desfășurării unui master class putem judeca în baza următoarelor *criterii* [3, 7]:

Prezentabilitate	expresivitatea ideii inovatoare, nivelul de prezentare a acesteia, cultura de prezentare a ideii, popularitatea ideii în pedagogie, metodologia și practica educației.
Exclusivitate	individualitate pronunțată (scara și nivelul de implementare a ideilor); selecția, completitudinea și originalitatea soluțiilor ideilor inovatoare.
Progresivitate	relevanța și natura științifică a conținutului și a metodelor de predare, prezența ideilor noi care depășesc standardul și corespund tendințelor educației moderne și metodologiei de predare a materiei, abilitatea nu numai pentru generalizarea experienței metodologice, dar și a celei științifice.
Motivație	prezența tehnicilor și condițiilor pentru motivație, includerea tuturor în activitatea creativă activă pentru a crea un nou produs de activitate în clasă.
Optimitate	suficiența mijloacelor utilizate la lecție, combinarea acestora, legătura cu obiectivul și rezultatul (intermediar și final).
Eficacitate	rezultatul primit de fiecare participant la master class;. Care este efectul de dezvoltare? Ce oferă acest lucru concret participanților? Abilitatea de a analiza în mod adecvat rezultatele activității proprii.
Tehnica realizării	un algoritm clar - faze, etape, procedee.
Măiestrie	stilul sublim, carisma pedagogică, capacitatea de a improviza, gradul de impact asupra audienței, gradul de disponibilitate pentru diseminarea și popularizarea experienței proprii.
Cultura generală	erudiție, gândire non-standard, stil de comunicare, cultura de interpretare a experienței proprii.

Prin urmare, pentru realizarea unui master class este necesar de a respecta următorul algoritm:

1. Definirea clară a subiectului master class-ului.
2. Stabilirea clară dacă master class-ul va include o singură întrunire sau întruniri în serie.
3. Identificarea calificării cadrelor didactice participante la master class - începători sau înalt calificate.
4. Stabilirea planului de desfășurare a master class-ului..
5. Identificarea metodelor și tehnicilor aplicate.
6. Identificarea și pregătirea din timp a materialelor ilustrative, materialelor didactice, mijloacelor tehnice ce urmează să fie aplicate. veți aplica.
7. Organizarea unei discuții, schimb de experiență, reflecții asupra rezultatelor master-class-ului.
8. Analiza evenimentului realizat.

Astfel, master classul este o formă de deseminare a experienței profesionale și prezintă o serie de avantaje: posibilitatea de a reflecta și prognoștica asupra dezvoltării experienței profesionale; actualizarea cunoștințelor, dobândirea de noi competențe profesionale și utilizarea acestora în practică; acceptarea ideilor și realizărilor experienței creative și adaptarea lor la caracteristicile și abilitățile lor individuale; participarea activă la procesul de sporire a competențelor profesionale, oferind oportunități pentru manifestarea libertății creative în căutarea și aplicarea unor forme, tehnici și metode de lucru inovatoare.

Master class este un sistem pedagogic deschis care permite demonstrarea noilor posibilități libere de dezvoltare pedagogică, modalitate/formă ce permite de a depăși conservatorismul și rutina.

BIBLIOGRAFIE

1. MAFTEI, V. Esența și baza măiestriei pedagogice, p. 257-258. (accesat 20.07.2020). Disponibil Internet: www.repository.utm.md/handle
2. АНДРЕЕВА, Ю. Мастер-класс как форма практико-ориентированного обучения специалистов в области рекламы. В: Alma Mater: Вестник высшей школы. 2005, № 11, с. 31-34.
3. БОГАЧЕВА, И. В.; ФЕДОРОВ, И. В. Мастер-класс как форма повышения профессионального мастерства педагогов: метод. Минск : АПО, 2012. 92 с. ISBN 978-985-495-311-3.
4. МАСЛОВ, И. С. Содержание и структура эвристических заданий, направленных на развитие творческого потенциала школьников. Инновации в образовании: дистанционные эвристические олимпиады: сб. науч. тр. / под ред. А. В. Хуторского. М., 2008, с. 82-93.
5. ОЖЕГОВ, С. И. Толковый словарь русского языка./ под редакцией Л. И. Скворцова. 28-е изд., перераб. Москва: Мир и Образование, 2020. 1375 с. ISBN 978-5-94666-678-7

6. СЕЛЕВКО, Г. К. Современные образовательные технологии. М.: Народное образование, 2005. 246 с.
7. СКРОБОТ. И. Мастер-класс как форма профессионального образования. В: Библиотека, 2008, № 1, с. 26-27.
8. ЗАПРУДСКИЙ, Н.И. Технология педагогических мастерских. Мн.: АПО; Мозырь: ООО ИД «Белый ветер», 2002. 96 с.
9. ЗАПРУДСКИЙ, Н.И. Современные школьные технологии: Пособие для учителей. 2-е изд. Мн., 2004. 288 с. ISBN 985-419-241-5.
10. ЗАПРУДСКИЙ, Н. И. Современные школьные технологии – 2: пособие для учителей. Минск, 2010. 256 с.
11. www.grafsky.ru

CZU: 821.135.1.09

„HEBDOMADARUL” ACTIVITĂȚII LUI ALEXANDRU MUȘINA

Djulieta NEGRU,
Profesor Limba Engleză, grad didactic I,
Liceul Teoretic „George Coșbuc”, Bălți, RM

Abstract: *The article studies the poetic works of Alexander Mușina. The option for this theme arises from the foreground of the poet in the generation of the '80s, but also from the fact that the person we are dealing with is one of the most interesting theorists of poetry from as many of us had in the past three decades. The testimonies of his activity are his works “The essay on the modern poetry” and “The Anthology of '80s generation Poetry”, but also the numerous interventions in support of the journalistic, essayistic and lyrically approach adopted in the theory of his generation. His unwavering commitment to freedom and challenge to all forms of oppression also explains why Mușina became a cult figure for the Romanian Beat Generation.*

Keywords: *Ambiguity, Beat generation, critical reading, environmental writings, postmodernist literature, self-reflexivity.*

Itinerarul poetului generației '80

Decesul lui *Alexandru Mușina* este un moment marcant și totodată dramatic pentru istoria poezilor optzeciști. Opțiunea pentru unul dintre cei mai radicali poeți rezultă din poziția de prim-plan a poetului *Alexandru Mușina* în cadrul generației '80, dar și din faptul că în persoana sa avem de-a face cu unul dintre cei mai interesanți teoreticieni ai poeziei din cîți am avut în ultimele trei decenii. Mărturie sînt lucrările sale „*Eseu asupra poeziei moderne*”, antologia „*Poezia generației '80*”, dar și numeroasele intervenții eseistice și publicistice în susținerea demersului liric și teoretic al generației sale. (A se vedea, în acest sens, culegerea „*Unde se află poezia?*”).

S-a afirmat în calitate de poet, eseist, teoretician literar și profesor-fondator al Facultății de Litere a Universității „Transilvania” din Brașov precum și creator al mai multor „școli” de poezie (responsabil pentru formarea mai multor poeți tineri). Itinerarul poetic al lui *Alexandru Mușina* a fost marcat de debutul în volumul colectiv *Cinci* (Ed. Litera, 1982), apoi de debutul individual cu *Strada Castelului 104* (Cartea Românească, 1986), urmat de *Aleea Mimozei nr. 3* (Ed. Pontica, 1993), între care a publicat și volumul recuperator *Lucrurile pe care le-am văzut: 1979-1986* (Cartea Românească, 1992), părea că s-a întrerupt, dacă nu chiar încheiat, la volumul *Tomografia și alte explorări* (Ed. Marineasa, 1994). *Alexandru Mușina* a scris *Budila-Express*, unul dintre poemele-cult ale generației '80, cu care a debutat în antologia, sus amintită, *Cinci* (1982).

Marian Victor Buciu îl percepe pe poetul *Mușina* ca fiind ultrasensibil la determinismele istoriei și politicii în toate tipurile de societate. În articolul sau „*Poezia lui Alexandru Mușina*” afirmă că poetul „nu-și arogă [...] - o biografie aproape imaculată, normal și chiar comparabilă

cu a occidentalilor [...] liberi” [1, p. 52], ci preferă să-și anunțe poziția antipatică față de „nostalgia violatului după comunismul violator” [1, p. 52].

Ne propunem să dăm relief cuvenit unei personalități deloc ordinare, care s-a ilustrat în poezie cu o spontaneitate deloc spontană, afirmând un discurs liric profund reflexiv, dincolo de aparența unei simplități prozaizante, tranzitive în care a ales să comunice cu Cititorul. Alexandru Mușina a reușit de-a lungul carierei literare să-și profileze condiția de om care rîde și care este capabil de o (auto)ironie fină, adesea țepoasă și distructivă pentru impostori.

Alexandru Mușina - un beatnik (ne)afiliat?

În același timp, o problemă care nu s-a pus deocamdată în termeni suficient de exacti și coerenți este aceea a relației dintre poezia lui Alexandru Mușina și poezia americană modernă și postmodernă, de la Ezra Pound, Thomas Stearns Eliot, William Carlos Williams la Lawrence Ferlinghetti, Bob Kaufman, Allen Ginsberg, Robert Lowell, John Berryman, Bob Dylan, Frank O’ Hara s.a., relație care se impune discuției atât pornind de la tranzitivitatea discursului său, cât și de la frecvențele sale referințe la teoria și practica poeziei americane a secolului al XX-lea. Un exemplu: simpla inventariere a poezilor străini publicați de Alexandru Mușina în perioada apariției primei serii a revistei „*Interval*” din Brașov sugerează afinități și influențe care urmează să fie cercetate cu atenție și instrumentate la zi. Decupînd, prin urmare, teoria despre poezie a lui Alexandru Mușina, ca și sursele externe (mai ales) ale acesteia, vom dobîndi șansa de a ne apropia mai exact de practica poetică optzecistă și de formele pe care le-a luat aceasta la un poet de o importanță covârșitoare pentru destinul acestei generații.

Considerăm, că teoreticianul – poet s-a regăsit, prin evaziune cosmopolită, în poetica generației *Beat* [7, p. 25]. Experiența de la revista „*Interval*” i-a permis poetului să citească în original și traduceri literatura transoceanică, care s-a infiltrat în cîmpul de gîndire și mai apoi s-au refulat în poeme ca produs finit. Intuim, că acest moment s-a realizat prin ceea ce numește Randolph Bourne un „transnaționalism de frontieră” [8, p. 2]. Transnaționalismul se referă la împrumuturi și amestecuri culturale realizate din practica lecturării ce ține de experiența migratoare sau călătoriilor extensive. Este o realitate bine cunoscută că Allen Ginsberg și Lawrence Ferlinghetti (două nume preferate de către Mușina - n.n.) se numără printre poeții generației *Beat* care au călătorit și au interacționat cu artiști din străinătate. Teoreticianul – poet, Mușina, a învățat de la Beatnik-ul Ginsberg și Ferlinghetti să țină cont doar de norma personală în scriere, iar libertatea, plictiseala și autoritatea domină scrierea imediată. Astfel, Alexandru Mușina devine un poet axial și un eseist iconic, care provocator a publicat nu o lume tangibilă, ci una substituită de imagini selective. Aceste imagini proiectează cititorul într-o obsesie fluidă a cotidianului de consum. Lumea lui devine o casă de oglinzi în semnificație din care se reflectă aprehensiune. Textualitatea lui Alexandru Mușina reprezintă o membrană diegetică ce surprinde o intertextualitate de frontieră dintre autodefinire, libertate culturală și replicarea, repudierea reprezentațiilor din realitatea imediată.

„Hebdomadarul profesorului A. M.”, Editura Aula, 2003

Perspectiva lui Mușina este una cointereseată de interese și legături de suprafață decît de cele din adîncurile sufletești. El devine un *călător* optzecist care crede că rolul său este să ofere în poeme o voce critică, sarcastică și dezolantă. Poetul vorbește deprimant doar ceea ce vede și aude nemijlocit. Alexandru Mușina a creat o opoziție dintre expresia literară independentă și liberă asociată cu o minciună loială a unei speranțe postmoderniste.

În acest sens putem menționa poemul-manifest, metatextual „Hebdomadarul profesorului A. M.” scris după 1989. Poemul este dedicat unui public cu cerințe larg deschise nu spre *cît de departe poate ajunge cuvîntul*, ci *cît de adînc poate lovi cuvîntul*: „sînt aproape de sînt în tunel în tunel / de-aia scriu și ușor și profund de am fi / acolo și noi asemeni am scri” (Sîmbătă. Oamenii se macină) [11, p. 84]. Vocabularul metaforic glisează pe o suprafață de termeni superficiali. Acest poem se destăinuie sarcastic în *șapte zile cu oameni*, care sunt creionați în distincte conjuncturi. De Luni pînă Duminică „Oamenii” lui Mușina demonstrează implicări pesimiste de ordin moral și social, ceea ce conturează o perspectivă agravantă a unui *om* ce trăiește din „tabele cu être și avoir”. În acest poem avem de-a face, în mare măsură, cu un Mușina pedant, ce taie cu bisturiul „cuvintele vechi” din „manualele noi”, care înfățișează oameni noi, care habar nu au de acest vicios „être și avoir”. Poetul, în versurile sale, refuză forța conformității și standardizării: „cum să se-mpace c-un referat imbecil cu greșelile / lor de pronunție și ortografie ce să-nțeleagă / din lume pruncii mama a copiat cu fițuica sub fustă / mama s-a culcat cu nenea cel gras ca să ajungă-n oraș” (Miercuri. Oamenii au cercuri) [11, p. 82].

Interesul lui Mușina, în cazul nostru, este să facă din poezie un moment de lucidă trăire imediată, ca să încapă în Ea experiența unui cititor cu pregătire medie în lectură. Poemul fiind scris în vers liber este lipsit de punctuație și angajament strict. El face ca versul de intenție, din gîndul potențialului cititor, să se prelingă în contextul anunțat de poet: „aeru-i nou clasa e nouă oamenii-s noi / cuvintele vechi” (Joi. Oamenii sunt noi) [11, p. 83]. Alexandru Mușina scrie versuri memorabile, care se înfig în conștiința cititorului și generează vigilență sau modulație. „Hebdomadarul profesorului A. M.” cîntă din activitatea comică și absurdă a omului de Luni pînă Duminică. Prin prisma acestui poem, Alexandru Mușina a creat o formă poetică social vitală și totodată retoric funcțională. Acest poem devine un *voice autohton* lipsit de sentimentalism oniric, dar (auto)ironic și sarcastic, mult și prea bine exersat, în tradiția postmodernă: „în seră veșnic tînăr vag adus de spate / înfășurat în hanoracul vechi kaki / în bucurești unde toți oamenii sunt gri” (Duminică. Oamenii se vindică) [11, p. 85]. Mușina folosește un limbaj asociativ cu americanisme: „gagicile astea așa de mișto women and wenches cadavre / didactice cu țoale și smacuri cu foliculina” (Miercuri. Oamenii au cercuri) [11, p. 82] și franțuzisme: „le castor dar polou dar maman și papa dar ninette / dans la cuvette dar gaston cu baston dar ferocele marcu” (Vineri. Oamenii sunt tineri) [11, p. 83] țesute adînc în datele concretului și totodată sfidînd convenția cuvintelor cumiști.

„Paradigma poeziei Moderne” și „fabricarea” ei

Eseistul Alexandru Mușina aduce o argumentare academică riguroasă și sobră în „Eseu asupra poeziei moderne” cu privire la condiția și tipologia poeziei moderne. „Paradigma poeziei moderne”, este viziunea punctată, coerentă, și argumentată (în limita factorilor interni și externi) a eseistului ce vizează funcția exploratorie a poeziei. Această funcție derivă dintr-o serie de crize temeinice (a limbajului, a eului și realității). Cu privire la aceste crize, Al. Cistelean în articolul „Eseistica lui Alexandru Mușina” lansează următoarea afirmație: „Eseul lui Mușina sistematizează răspunsurile date de poezie la toate aceste crize simultane, cu o foarte personală viziune asupra metamorfozelor prin care aceasta a trecut și cu o detaliată analiză a figurilor eului modern” [3, p. 8]. În prezentarea factorilor externi, A. Mușina anunță o interpretare a poeziei ca fiind (auto)suficientă, iar funcția cititorului este de a-și selecta din ea doar momentele necesare,

chiar dacă nu sunt tocmai acelea pe care le-a intenționat poetul. Cititorul nu mai este obligat să se identifice cu „*stricto sensu*” pe care îl anunță poetul. Acest moment este foarte avantajos poetului, pentru că cititorul trăiește sentimentul și ia legătura cu emoția din semnificație. Eseistul consemnează, în „Paradigma poeziei moderne”, că poezia creează o deschidere, un câmp gol, iar cititorul se conectează cu emoția textului și completează câmpul cu fragmente lipsă, astfel, se identifică cu înțelesul poeziei. Poezia modernă învață cititorul să perceapă lumea cotidiană în moduri diferite, decât ar fi fost obișnuit s-o facă: „Poezia nu vrea nici să copieze realitatea, să o refacă în text, nici să-i învețe pe oameni, nici să-i delecteze, nici să-i uimească cu capacitatea ei de invenție, nici să exprime simțiri, ea vrea să dea de ceva nou” [10, p. 69]. În cele din urmă, Alexandru Mușina vede în poezia modernă o cercetare de mitologie a psihicului și a culturii umane prin modul de funcționare a limbajului, precum și prin explorarea subiectului anunțat în conținut. Eseistul Mușina simte poezia nu din perspectiva unui *puzzle* redactat pentru a fi rezolvat, dar ca o experiență, un eveniment din care poetul face parte. Poeții moderni creează metapoezii, iar aceste poezii sunt despre modul în care funcționează poezia și limbajul. Poezia nu mai deține un centru fix, ea devine un imn al posibilităților intelectuale. Prin ruperea de forma tradițională și explorarea complexității limbajului în sine, poezia contemporană pornește într-o aventură de (auto)descoperire și forjare de drumuri noi în mecanismele sale interne, în care cititorul își regăsește societatea imediată.

Mușina identifică, în poezia modernă, o deosebire ce constă în gradul în care poetul folosește un limbaj mistuitor de (auto)reflexivitate, care neagă atât subiectul cât și obiectul, totodată refuzând o mediere între aceste polarități. Mușina conturează poezia modernă drept un scepticism ontologic. Acest scepticism devine un proces în care se dorește a cunoaște mai multe, dar în cele din urmă cititorul ajunge să cunoască despre sine și lume o versiune subiectivă: „Poezia modernă nu e, totuși, o știință. Cel mult o știință specială, un fel de Superștiință [...]. Fiindcă se află în centrul Limbajului și fiindcă sensul demersului ei e să exploreze noua lume în care trăim și, concomitent, să descopere (invențeze) noi forme care au valoare decisivă în structurarea unei noi culturi [...]” [10, p. 110]. Poeții postmoderniști au ajuns la o îndoială ontologică în legătură cu existența, natura și caracterul din realitatea obiectivă. Poezia, în viziunea eseistului, nu mai este o reprezentare de versiuni distincte ale unei realități, ci doar o serie de constructe sintetice. Ele pot, în anumite momente și în anumite ipostaze obișnuite, atinge sau chiar evoca ceea ce am considera convențional pentru a fi „real”, dar care pot fi numite, cu egală justificare, (auto)ironice. Prin urmare, poezia postmodernă devine cea mai fantastică iluzie a realității.

Poeții postmoderniști au aruncat lanțurile opresive de metru, rimă, tradiție și toate câte le acompaniază, în favoarea sclaviei la revoltă. În opinia lui Mușina, acest moment este pentru postmoderniști o chestiune de a produce poeme exclusiviste și unice: „El urmărește să provoace, controlat, o anumită emoție în cititor și, pentru aceasta, își alege cu deplină luciditate și în deplină libertate, atât mijloacele, cât și materialele folosite” [10, p. 98]. Ei luptă în exclusivitate pentru originalitate, care se bazează pe valoarea de șoc în care se angajează autorul pentru a produce o poezie autentică. Cel mai bun indicator de „fabricare” a poeziei postmoderne este absența unui stil dominant: „[...] pentru poetul modern poezia rezultă dintr-un calcul, e urmarea unui experiment și ia naștere odată cu explorarea unei anumite zone a lumii (subconștientul la suprarealiști, lumea senzațiilor la Álvaro de Campos, a clipei la Frank O’Hara)” [10, p. 86]. Ea

se caracterizează printr-un amestec de imagini narative și discursive dozată cu observații precise asupra realității. Alternarea punctelor de vedere în poezia postmodernă duc la digresiuni, juxtapuneri și salturi neașteptate în comunicare dintre autor și cititor: „Este un act tautologic, o autocomunicare” [10, p. 87]. Autorul contemporan vede limbajul ca un mijloc de a răzbate la un sine din interior, ce a fost lipsit de voce. Poeții moderni își prezintă arta mai mult ca un loc de întrunire pentru a afecta schimbarea dintre societate și individ. Ei au început să se concentreze asupra limbajului în sine și la modul în care acesta se referă la percepția indivizilor asupra lumii.

Poezia postmodernă sărbătorește fragmentarea ce creează varietatea și emoția intensă. Poetul face rost de fragmente artistice intense, care nu se leagă de nicio concluzie, iar coerența este o falsitate. Secolul XX a inaugurat multe descoperiri noi, cea mai importantă descoperire este psihanaliza lui Sigmund Freud. Apariția acesteia le-a oferit oamenilor mijloace concrete de (re)descoperire a sinelui. Poeții moderni au încercat să redescopere funcționarea internă a individului oferind voce emoțiilor și trăirilor umane. Astfel, Poezia devine o comunicare cu caracter personal și un instrument de înregistrare a conștiinței umane. Cu toate acestea, poetul își exprimă dorința de presa limitele și să extindă misterul care leagă subiect și obiect, persoană și persoană, cuvântul și înțelesul într-un act de semnificație constructiv.

Concluzii

În această lucrare s-a încercat să se contureze traseul activității lui Alexandru Mușina. Poeziile și eseurile acestei personalități notorii definesc doctrina postmodernistă a unui poet autentic, care crede că poezia este o operă de artă autotelică, iar durerea obiectiv-corelativă, exprimată în scriere, condamnă realitatea și-l anesteziază pe poet de alți indivizi. Alexandru Mușina trăiește și scrie dintr-o experiență intensificată de dezordinea materială, realitatea morală, confuzie epistemologică și îndoială metafizică.

Scrierea sa devine un interogatoriu ce folosește un limbaj mediu de percepție și comunicare cu cei din afară. Poetul rămîne în non-identitate, iar activitatea (de)constructivă a textelor sale se axează pe evenimentul lingvistic, care neagă atât subiectul cât și obiectul, refuzînd o mediere între ele. Această premisă reprezintă un exorcism în formularea unui nou limbaj și gramatică. Consecința imediată constă în paralizarea limbajului pentru a putea efectua o schimbare la nivelul de referință și rezonanță în mintea cititorului.

BIBLIOGRAFIE

1. BUCIU, M. V. Poezia lui Alexandru Mușina. În Steaua, 2003, nr. 4-5-LIV din aprilie-mai, p. 52.
2. CIOTLOȘ, C. Poezia se predă. În România literară, 2009, nr. 48-XLII din 4 decembrie, p. 7.
3. CISTELECAN, AL. Eseistica lui Alexandru Mușina. În Cultura, 2011, nr. 9-V din 10 martie, p. 8-9.
4. CIUREA, A-Ș. După douăzeci de ani. În România literară, 2004, nr. 18- XXXVII din 12-18 mai, p. 6.
5. CRISTEA-ENACHE, D. La vie en prose. În România literară, 2005, nr. 23-XXXVII din 15-21 iunie, p. 11.
6. CRISTEA, D. Evoluția unui poet optzecist. În Luceafărul, 2010, nr. 21 din 5 mai, p. 3.

7. GAIR, CH. The Beat Generation. England: One world Publications, 2008. 162 p.
8. GRACE, N. M. The Transnational Beat Generation. New York: Palgrave Macmillan, 2012. 282 p.
9. GRIGURCU, GH. O dublă valență poetică. În România literară”, 2001, nr. 13- XXXIV din 4-10 aprilie, p. 5.
10. MUȘINA, AL. Eseu asupra poeziei moderne. Chișinău: Cartier, 1997. 236 p.
11. MUȘINA, AL. Poeme alese 1975-2000. Brașov: Aula, 2003. 205 p.
12. ROȘIANU, I-R. Alexandru Mușina poetul, față în față cu Alexandru Mușina, criticul. În Tribuna, 1998, nr. 4-6- X din 22 ian.-11 feb., p. 4.