

# Univers Pedagogic

ISSN 1811-5470

ARTICOLELE PUBLICATE ÎN REVISTA „UNIVERS PEDAGOGIC” REFLECTĂ PUNCTUL DE VEDERE AL AUTORILOR ȘI NU COINCIDE NEAPĂRAT CU AL COLEGIULUI DE REDACȚIE.

Revistă științifică de pedagogie  
și psihologie, Categoria C  
Apare din anul 2004, trimestrial



#### ECHIPA REDACȚIONALĂ:

**Nicolae Bucun** – redactor-șef  
**Ana Zavalistii** – redactor superior  
**Elvira Țăganaș-Pântea** – corectoare  
**Iurie Babii** – machetator

#### COLEGIUL DE REDACȚIE

**Lilia Pogolșa**, dr. hab., prof. univ.  
**Nicolae Bucun**, dr. hab., prof. univ.  
**Nelu Vicol**, dr., conf. univ.  
**Ludmila Franțuzan**, dr., secretar șt.  
**Viorica Andrițchi**, dr. hab., conf. univ.  
**Nina Petrovschi**, dr. hab., conf. univ.  
**Aglaida Bolboceanu**, dr. hab., prof. cercet.  
**Ion Achiri**, dr., conf. univ.  
**Aliona Paniș**, dr., conf. univ.  
**Oxana Paladi**, dr., conf. univ.  
**Aliona Afanas**, dr., conf. univ.  
**Ștefania Isac**, dr., conf. univ.  
**Veronica Bâlici**, dr., conf. cercet.  
**Rodica Solovei**, dr., conf. cercet.  
**Valentina Pascari**, dr., conf. univ.  
**Vladimir Guțu**, dr. hab., prof. univ.  
**Tatiana Callo**, dr. hab., prof. univ.  
**Valentin Crudu**, dr., șef Direcție MECC  
**Eduard Coropceanu**, dr., conf. univ.  
**Valentina Pritcan**, dr., conf. univ.  
**Ciprian Fartușnic**, dr., IȘE (România)  
**Constantin Cucoș**, dr., prof. univ., Universitatea „Al.I. Cuza”, Iași (România)  
**Oleg Topuzov**, dr. hab., prof., Institutul de Pedagogie al ANȘP (Ucraina)  
**Iurii Maximenco**, dr. hab., prof. univ., Universitatea Pedagogică Națională de Sud, or. Odesa (Ucraina)

#### INDICE DE ABONARE:

Poșta Moldovei – PM 31742

#### ADRESA REDACȚIEI:

Chișinău, str. Doina, 104, MD 2059,  
Institutul de Științe ale Educației  
Centrul Editorial „Univers Pedagogic”  
Telefon de contact: 022 400 717  
<http://up.ise.md>  
e-mail: [anazava2012@gmail.com](mailto:anazava2012@gmail.com)

**ȘTIINȚELE PEDAGOGICE: INOVAȚIE ȘI MODERNIZARE**

- Ludmila Franțuzan.** *Condiții de organizare eficientă a procesului educațional la disciplinele școlare Biologie, Chimie*..... 3
- Евгения Калашникова, Игорь Калашников.** *Зависимость компетентности ученика в математике от использования им математической символики* ..... 9

**CALITATEA EDUCAȚIEI**

- Victor Raischi.** *Probe de evaluare utilizând instrumentul www.kubbu.com*..... 15
- Iu. Ungureanu, M. Burducea, V. Tudor, V. Moraru, R. Ungureanu, I. Harabagiu, V. Carcelea.** *Dezvoltarea competențelor de cercetare ale elevilor la lecțiile de biologie*..... 18

**DIDACTICA DISCIPLINELOR ȘCOLARE**

- Ludmila Popa.** *Dezvăluirea inteligenței comunicative a elevilor în context transdisciplinar*..... 29
- Svetlana Usataia.** *Culture and communication reflection in the teaching-learning process of foreign language* ..... 34
- Татьяна Рошка.** *Интегрирование дисциплин в процессе изучения базового курса физики*..... 37

**PSIHOLOGIE SOCIALĂ**

- Eman Ayoub.** *A comparative view on violence and relationships in families in Arab Sector of Israel* ..... 41
- Iana Ciobanu.** *Repere teoretice ale formării atașamentului în psihologie*..... 48

**PSIHOLOGIE PEDAGOGICĂ**

- Nicolae Bucun, Sergiu Toma.** *Formarea abilităților de adaptare psihosocială a copiilor cu cerințe educaționale speciale în instituțiile școlare*..... 54
- Stela Garbuș.** *Procesul de adaptare a școlarului mic la noile modele de învățare-evaluare* ..... 66
- Galina Melniciuc.** *Dezvoltarea inteligenței emoționale a preadolescenților* ..... 70
- Lilia Petriciuc.** *Strategii de dezvoltare a gândirii critice prin intermediul textului literar la lecțiile de limba engleză*..... 78

**DEZVOLTARE PROFESIONALĂ**

- Nelu Vicol.** *Curajul „de a fi tu însuți” al cadrului didactic*..... 82
- Claudia Barbaroș.** *Competențele profesionale ale cadrelor didactice - un deziderat al politicilor educaționale contemporane* ..... 90
- Дмитрий Туманов.** *Исследовательская работа – фактор успешной преподавательской деятельности на уроках Географии* ..... 96

**BUNE PRACTICI EDUCAȚIONALE**

- Svetlana Nagrineac.** *Muzeul școlar: factor important al învățării formative*..... 100

**PERSONALIA**

- Ioan I. Buzași.** *Eminescu despre învățământul primar* ..... 109

**EX LIBRIS**

- **Pogolșa L., Bucun N., Crudu V., Achiri I., Gaiciuc V. [et al.]** *Evaluarea curriculumului național în învățământul general* ..... 113
- **Pogolșa L., Afanas A., Vicol N., Isac Ș. [et al.]** *Formarea profesională continuă. Acte normative și de reglementare* ..... 113
- **Botgros I.** *Eficiență și calitate în abordarea procesului educațional* ..... 113
- **Nastas Sv., Pisău A., Hîncu I., Sîrbu M.** *Instrumente de implementare a tehnologiilor în învățământul general*..... 113

**AUTORII NOȘTRI** ..... 114

**ABOUT AUTHORS. TITLES. ABSTRACTS. KEYWORDS** ..... 115



*Ludmila Franțuzan  
(Republica Moldova)*

## CONDIȚII DE ORGANIZARE EFICIENTĂ A PROCESULUI EDUCAȚIONAL LA DISCIPLINELE ȘCOLARE BIOLOGIE, CHIMIE

**Rezumat.** *Articolul descrie condițiile de organizare a procesului educațional ce urmează să asigure realizarea unei învățări eficiente.*

*Pentru a garanta un nivel sporit al calității și eficienței, este necesar de a respecta cele două tipuri de condiții pedagogice și psihologice în organizarea procesului educațional. Condițiile pedagogice sunt privite prin prisma caracteristicilor specifice procesului, și anume: formativ, informativ, normativ, sistemic, axiologic, managerial, praxiologic, climatul relațional etc.*

*La rândul lor, condițiile psihologice sunt privite prin prisma mediului educațional: starea de bine, sentimentul de apartenență, menținerea stării de curiozitate, autonomia, măiestria, planificarea pauzelor de relaxare. Îmbinarea acestor două tipuri de condiții pedagogice și psihologice în organizarea și realizarea procesului educațional la disciplinele educației științifice va determina dirijarea eficientă în vederea obținerii de rezultate scontate.*

**Cuvinte-cheie:** *învățare eficientă, proces educațional, condiții ale învățării eficiente, condiții pedagogice, condiții psihologice, educație științifică.*

Procesul educațional este principalul subsistem al procesului de învățământ în care are loc *învățarea*. Raportat la personalitatea elevului, conceptul de învățare este abordat drept un proces profund personal, iar cei implicați își dezvoltă cunoașterea construindu-și noi semnificații.

Realizarea unui proces educațional eficient este una dintre sarcinile pedagogiei contemporane ce apare în spațiul reflexiv al cadrului didactic pentru care este important atât rezultatul învățării, cât și procesul de învățare. Cercetările din domeniul psihologiei cognitive sugerează că există trei factori principali care influențează eficiența învățării, și anume: *aptitudinea pentru învățare, achizițiile anterioare și motivația.*

- *Aptitudinea pentru învățare* reprezintă sistemul de capacități ale elevului pe care acesta le dezvoltă prin învățare. Există, totuși, diferențe din punctul de vedere al aptitudinii pentru învățare, deoarece acestea au origine genetică.

- *Achizițiile anterioare* reprezintă cunoștințele pe care le are elevul cu privire la subiec-

tul respectiv, experiențele individuale, valorile etc. Acestea influențează semnificativ procesul de învățare și îi ajută elevului să dobândească mai rapid noi cunoștințe.

- *Motivația învățării* reprezintă principalul suport intern al eforturilor de învățare. Lipsa de interes pentru învățare are consecințe negative asupra finalităților și eficienței învățării [7].

Conceptul de *învățare* este unul complex, dar pentru ca învățarea să se producă eficient este necesar să fie determinate și condițiile de realizare a procesului educațional care mai întâi preced, iar apoi însoțesc învățarea. R. Gagne distinge printre condițiile interne ale învățării școlare, precum sunt *procesele cognitive, afective, volitive, motivaționale*, și condițiile externe ale învățării școlare, și anume: *mediul școlar și cel al clasei de elevi, factorii ergonomici și de igienă ai învățării* etc. [6]. Astfel, considerăm că eficiența învățării este determinată de măsura în care condițiile de organizare, dirijare și evaluare a activității didactice (resursele externe) asigură mobilizarea deplină a

potențialului cognitiv al elevului (resursele interne), în temeiul cărora el își dobândește produsele, rezultatele învățării, adică *competențele*.

În contextul dat, asigurarea condițiilor de desfășurare optimă a acțiunilor educative este un element component al eficienței învățării. Or, după cum am remarcat, eficiența procesului de învățare este condiționată de organizarea procesului educațional.

Proiectarea condițiilor de realizare a procesului educațional reprezintă un moment important al eficienței învățării. Astfel, profesorul trebuie să știe nu doar de unde pornește și încotro se îndreaptă elevul, dar și care sunt condițiile prealabile ce vor determina realizarea învățării.

Conform cercetătoarei E. Joița, analiza metodică a condițiilor de realizare eficientă a procesului educațional presupune evidențierea caracteristicilor procesului în cauză, și anume:

- **La nivel de proiectare**, procesul educațional al disciplinelor educației științifice Biologie, Chimie are următoarele caracteristici:

- ✓ **caracter informativ** – vizează conținutul științific al disciplinelor școlare Biologie, Chimie care rămâne a fi supraîncărcat cu concepte și informații științifice, conținuturi ce au o relevanță praxiologică relativă. Raportul dintre informativ și formativ este semnificativ, deoarece informarea determină formarea. Informațiile științifice devenite cunoștințe prin învățare determină dezvoltarea potențialului cognitiv al elevului. Astfel, o învățare eficientă trebuie să fie progresivă în dezvoltarea cognitivă, asigurând ascendența de la cea elementară spre cea superioară. „Informarea prin învățare conduce la formare, iar aceasta devine condiție pentru continuarea informării, mijloc” [5, pag. 34]. *Or, condiția învățării eficiente constă în asigurarea raportului dintre informativ și formativ;*

- ✓ **caracter formativ** – vizează raportarea procesului educațional la finalitățile sale, stipulate în documentele de politici. Competența școlară, percepută drept finalitate educațională, este și o necesitate în formarea personalității elevului care urmează a se integra plener în viața socială. Metodologia de formare a competențelor presupune cunoștințe-capacități-attitudini. Cunoștințele nu sunt un dat, ele se obțin de către elev prin activitatea didactică de formare, deci cunoștințele se formează prin învățare. O învățare rațională se

soldează cu dezvoltare, iar un nivel mai înalt de dezvoltare constituie baza pentru o învățare de tip superior; De aceea, caracterul formativ este determinant în învățare, care trebuie să vizeze în permanență dezvoltarea psihică a copilului și, astfel, să asigure formarea de competențe școlare. *Deci, formarea, dezvoltarea competențelor școlare este condiția eficienței procesului educațional;*

- ✓ **caracter logic, rațional** – vizează abordarea logică a întregului proces de predare-învățare-evaluare a disciplinelor educației științifice Biologie, Chimie. Din perspectiva filosofiei educației, se evidențiază semnificațiile abordării logice a procesului educațional, deoarece anume această condiție contribuie la realizarea caracterului formativ. „Logica – prin numeroasele sale sistematizări ipotetico-deductive, proceduri decizionale și teorii explicative – poate servi problematica educației” [5, pag. 35]. Astfel, pentru o învățare eficientă a conținuturilor disciplinelor educației științifice profesorul va aplica principiile logice (ale *identității, non-concordanței, terțului exclus, rațiunii suficiente*) în prezentarea definițiilor, clasificarea relațiilor conceptuale, proceselor și fenomenelor naturii, pentru dezvoltarea capacităților de *memorare, înțelegere, analiză, sinteză, evaluare*. În procesul de predare-învățare-evaluare logica didactică își găsește reflectarea prin ordonarea conținuturilor, formularea și realizarea obiectivelor, structurarea ideilor unui conținut, aprecierea și corectarea răspunsului, construirea argumentărilor, formularea întrebărilor și a sarcinilor didactice, prin precizie în utilizarea limbajului științific. Respectarea acestor condiții va contribui la formarea corectitudinii și logicii elevului, or această condiție reflectă *Adevărul științific*, care în domeniul științelor este doar unul;

- ✓ **caracter normativ** – vizează normativitatea acțiunilor didactice și precizarea cerințelor, regulilor, prescripțiilor ce au caracter de normă a eficienței acțiunilor specifice. De regulă, normele didactice sunt corelate cu cele pedagogice și pot fi: organizaționale, procedurale, comunicative (relația profesor-elev), obligatorii sau permisiibile, generale sau particulare, orientative pentru viitoarea acțiune, inhibitorii pentru proiectarea didactică a lecției ce respectă un anumit algoritm, scopul informativ-formativ-educativ al lecției; sarcinile de lucru trebuie să fie diferențiate, iar răspunsurile elevului trebuie să îndeplinească

anumite cerințe etc. Normele procesului educațional sunt, mai mult sau mai puțin, respectate de către cadrele didactice. În cazul nerespectării acestei condiții, asistăm la empirism didactic;

✓ **caracter axiologic** – vizează sistemul valoric atât al conținuturilor, cât și al acțiunilor didactice realizate în scopul eficienței educaționale. Argumentele în favoarea criteriului axiologic sunt: educația în cadrul disciplinelor educației științifice se realizează doar prin valori concretizate în scopuri, obiective și conținuturi; procesul educațional este orientat și realizat pe cele mai eficiente căi de formare și dezvoltare a competențelor școlare, care sunt valori prin definiție; acțiunile educaționale contribuie prin conținuturile lor axiologice la educația *pentru și prin valori*, iar prin modul de învățare și utilizare al acestora se contribuie ulterior la o educație *pentru și prin valorizare* a acestora în diferite situații cotidiene; didactica contemporană este abordată nu doar ca știință, ci și ca artă ce scoate în evidență măiestria/competența profesională a cadrului didactic. *Putem, astfel, afirma următoarele: competența școlară este o valoare educațională dobândită de elev la finele școlarizării sale, deci și o condiție a eficienței învățării;*

✓ **caracter sistemic** – vizează viziunea integratoare asupra procesului educațional la disciplinele educației științifice în ansamblu. Sistemul reprezintă un ansamblu de elemente între care se stabilesc relații și care funcționează ca un tot unitar în vederea atingerii anumitor finalități bine precizate. Eficiența funcționalității sistemului este obținută în măsura în care subsistemele, prin propriile lor obiective, realizează finalitatea sistemului. În contextul dat, cadrul didactic trebuie să cunoască bine toate elementele componente ale procesului educațional. *Condiția eficienței va fi determinată prin gradul de abordare sistemică a procesului educațional.*

• **La nivel de realizare**, procesul educațional la disciplinele educației științifice Biologie, Chimie prezintă următoarele caracteristici:

✓ **proces de predare-învățare-evaluare** – vizează predarea ca dimensiune a procesului educațional care, în succesiunea abordărilor sale, anticipează învățarea și evaluarea. Această delimitare este convențională, deoarece cele trei dimensiuni ale procesului educațional se desfășoară concomitent. Profesorul furnizează informații, elevul achiziționează cunoștințe, iar evaluarea

este un proces continuu. Și astfel evaluarea poartă semnificații profunde. Ne referim aici la feedback, iar această abordare este foarte eficientă atât pentru profesor, cât și pentru elev, fiind printre caracteristicile predării și învățării de succes. Arta predării-învățării eficiente este de a oferi forma potrivită de feedback pentru nivelul elevului. *Desfășurarea concomitentă a predării-învățării-evaluării reprezintă o condiție a învățării eficiente;*

✓ **proces managerial** – vizează rolul conducător al profesorului în conceperea, organizarea, evaluarea activităților educaționale și dirijarea condițiilor de realizare eficientă a învățării. Cunoașterea metodelor manageriale: analiza utilizării eficiente a timpului didactic, a mijloacelor, a sarcinilor de lucru, motivarea pentru învățare, crearea condițiilor de orientare în sarcină, atribuirea de sarcini comune și diferențiate, alternarea formelor de comunicare, determinarea soluțiilor optime în condițiile cele mai nefavorabile etc. *reprezintă o altă condiție în realizarea eficientă a învățării;*

✓ **proces bilateral** – în procesul educațional acționează doi factori ce îndeplinesc cele două laturi importante ale acestuia: profesorul, care realizează predarea și elevul, care realizează învățarea. De aici se desprinde un alt caracter, cel biunivoc: profesorul și elevul acționează într-un raport de reciprocitate și un caracter interactiv. Participând la procesul educațional, ambii factori ai relației intercondiționează și se condiționează reciproc. *De aceea, relațiile stabilite în cadrul procesului educațional între profesor și elev reprezintă o condiție primordială a eficienței învățării;*

✓ **proces educativ** – acest aspect este legat de caracterul formativ al procesului educațional, pentru că, atunci când formăm elevii, îi și educăm. Însă efectele formative și cele educative ale procesului educațional nu progresa concomitent. Efectele formativului sunt observate într-un timp imediat, iar efectele educativului sunt observate după o perioadă mai îndelungată de timp. Procesul educativ este, în primul rând, un proces de transformări calitative ale personalității elevului. *Reactualizarea și redimensionarea elementului educativ în cadrul procesului educațional este o condiție a eficienței învățării.*

• **La nivel de evaluare**, procesul educațional la disciplinele educației științifice Biologie, Chimie se caracterizează astfel:

✓ **proces bazat pe evaluare** – vizează cunoașterea rezultatelor acțiunii întreprinse, controlul, măsurarea și aprecierea, interpretarea cantitativă și calitativă a rezultatelor. Evaluarea demonstrează eficiența, eficacitatea, progresul, reușita, succesul, performanța școlară sau reversul lor pentru fiecare elev, dar și pentru fiecare profesor. *Drept rezultat, evaluarea procesului educațional este o condiție a realizării eficienței procesului educațional;*

✓ **proces bazat pe reglare, optimizare** – reglarea și autoreglarea procesului educațional sunt trăsături ce explică evoluția. Reglarea poate fi realizată la începutul unei activități, în procesul de pregătire a condițiilor pentru o nouă acțiune sau pas cu pas, după o evaluare continuă. Reglarea este o consecință a feedbackului. Prin feedback profesorii înțeleg cum să-și regleze predarea și să le ofere elevilor sugestii care îi vor ajuta să-și autoregleze propria cunoaștere și să fie mai activi în învățare. Optimizarea presupune îmbunătățirea procesului educațional. *În consecință, reglarea și optimizarea sunt condiții ale eficienței procesului educațional.*

Nu toate categoriile de factori și condiții au aceeași importanță în procesul învățării, însă toți factorii menționați influențează, condiționează sau determină progresul învățării, ritmul, eficiența și echilibrul componentelor per ansamblu.

Calitatea și eficiența învățării este determinată de adaptarea acțiunilor specifice la condițiile concrete în care se desfășoară procesul educațional. În acest sens, pentru proiectarea și desfășurarea eficientă a acțiunilor educative la disciplinele școlare Biologie, Chimie, cadrul didactic reflectă asupra următoarelor întrebări și răspunsuri:

❖ *Care este scopul, de ce se acționează astfel?* Sunt oare determinate obiectivele operaționale, competențele școlare și elementele de competență racordate la documentele de politici.

❖ *Cui se adresează predarea?* Cunoașterea particularităților de vârstă și individuale ale grupului de elevi, nivelul formării și informării acestora.

❖ *Care este cadrul organizatoric, instituțional și normativ în care se vor proiecta și realiza situațiile educaționale?* Racordarea acțiunilor profesorului la orientările conceptuale legale și manageriale privind organizarea procesului educațional, stipulate în documentele de politici.

❖ *Ce conținuturi urmează a fi valorificate pentru realizarea obiectivelor?*

❖ *În ce condiții ergonomice și cu ce materiale didactice, sociale se pot realiza obiectivele stabilite?*

❖ *În ce timp poate fi realizat un grup de obiective, unități de conținut în raport cu particularitățile elevului?*

❖ *Ce competențe, atitudini, calități trebuie să manifeste cadrul didactic?*

Din perspectiva formativă, condițiile învățării pot fi abordate drept motive ce generează diferențe în rezultatele învățării. Din aspectul dat, condițiile învățării la disciplinele educației științifice Biologie, Chimie pot fi grupate astfel:

▪ **condiții pedagogice** – presupun respectarea caracteristicilor procesului educațional, metodologia predării-învățării, calitatea informațiilor și natura controlului evaluativ;

▪ **condiții psihologice** – presupun respectarea următoarelor aspecte psihologice: luarea în considerare a poziției individuale a elevului în cadrul procesului educațional, stimularea stării de pregătire, a atitudinii pregătitoare pentru învățare și crearea unui mediu emoțional pozitiv în care să se realizeze învățarea.

Deci, pentru asigurarea învățării eficiente sunt semnificative atât condițiile pedagogice, cât și cele psihologice. În acest sens, impactul profund al *emoțiilor pozitive intense* asupra capacității de învățare a elevului a fost articularat de către cercetătorul T. Walker în lucrarea sa „Să predăm ca în Finlanda” [8]. Autorul prezintă o serie de condiții-strategii ce contribuie la crearea unui mediu educațional eficient. Printre acestea se numără: *starea de bine, sentimentul de apartenență, autonomia, măiestria*. În conformitate cu acestea, sunt descrise mai multe condiții-strategii care confirmă succesul finlandez în educație. Analiza condițiilor menționate poate servi drept o valoroasă experiență în crearea unui mediu educațional eficient la disciplinele educației științifice.

• **Starea de bine.** Printre condițiile care mențin starea de bine se numără: a introduce în lecție pauze de relaxare, a îmbina învățarea cu mișcarea, a simplifica spațiul de învățare, a menține o atmosferă de liniște în clasă. Avantajele pauzelor contribuie la odihna creierului, sporește nivelul de creativitate, spontaneitatea și productivitatea. Una dintre metodele de acordare a pauzelor sunt

exercițiile de *mindfulness*. Aceasta este o tehnică de meditație bazată pe capacitatea de a reflecta asupra propriilor trăiri, un flux de gânduri conștiente, senzații fizice și experiențe emoționale [2, p. 304]. *Mindfulnessul* este o condiție de menținere a stării de bine a elevilor din clasă prin asigurarea unui mediu plin de calm, ce contribuie la sporirea controlului emotiv, a celui cognitiv, dar și la creșterea optimismului. În cadrul lecțiilor de Biologie sunt recomandate pauze de *mindfulness* a câte cinci minute. Realizate în cadrul acestor lecții, pauzele de *mindfulness* dezvoltă sensibilitatea elevilor față de natură, bucuria de a fi cu și în natură, astfel încât contextul educațional devine *imersiv*, și nu teoretic. Prezintă aici câteva exemple de asemenea pauze: *meditații alături de o plantă dragă, ținând o frunză în mână, simțind anotimpurile, animalul preferat, atingând scoarța unui copac, admirând culorile naturii*. Provocările în aer liber stimulează imersiunea cu natura. În astfel de pauze elevii vor fi orientați spre experiențele senzoriale pe care le oferă natura: *mirosuri, sunete, priveliști* etc. Elevilor le este asumat rolul de cercetători în teren. O condiție a stării de bine sunt și beneficiile aerului proaspăt: dacă nivelul de dioxid de carbon din sala de clasă crește prea mult, procesul de învățare se produce anevoios.

• **Sentimentul de apartenență.** Acesta este un proces afectiv, pe care este nevoie să-l trăim în relațiile noastre atât în calitate de adulți, cât și de elevi. Este important să ne cultivăm relațiile cu elevii noștri în fiecare zi, să facem diferite lucruri împreună, să ne bucurăm de realizările lor. Elevii vor prezenta în public comunicări, referate științifice privind datele bibliografice ale unor savanți, vor realiza anumite lucrări practice, de laborator. Oportunitatea de a-și prezenta în public cunoștințele stimulează la elevi responsabilitatea pentru întocmirea acestui tip de lucrări individuale. Astfel, elevii învață și predau reciproc, iar senzația că își sărbătoresc realizările întărește sentimentul de apartenență.

• **Autonomia.** Este o altă condiție importantă care contribuie la dezvoltarea capacităților de decizie autonomă. T. Walker afirmă următoarele: „Când le dau elevilor mei undă verde, le sugerez că am încredere în abilitățile lor, chiar dacă sunt conștient de potențialele riscuri” [8, p. 134]. Aceasta le oferă elevilor mai multe responsabilități. Sunt utile, de asemenea, exercițiile făcute pe loc.

Este vorba despre niște exerciții scurte, dar foarte eficiente, la realizarea cărora efortul independent al elevilor este semnificativ, deși acestea nu trebuie să depășească 3-5 minute. D. Lemov, citat de T. Walker, crede că aceste exerciții trebuie să fie realizate în scris pentru o mai mare rigurozitate și atractivitate și pentru a responsabiliza elevii [8]. Pornind de la pasiunile acestora, este necesar de a stabili corelații cu programele școlare și de a le oferi apoi alternative. Profesorii pot încredința elevilor activități de evaluare a acțiunilor educaționale realizate: evaluarea proprie după fișa elevului, evaluarea colegului după prezentarea indicatorilor pe tablă sau după prezentarea răspunsurilor corecte de către profesor. O astfel de activitate va permite obținerea unui feedback imediat [2, p. 307].

• **Măiestria.** Un profesor ce dorește să-și mențină elevii în bună-dispoziție, trebuie să fie competent în domeniul său de activitate. Pentru aceasta, este necesar să se predea elevilor doar noțiunile de bază, să se extragă din manual conținuturile relevante, să fie valorificate avantajele tehnologiilor moderne, să se aducă muzică în sălile de clasă, să li se ofere elevilor mai multă îndrumare, să fie încurajați să-și demonstreze cunoștințele, să se discute notele împreună cu elevii [8, p.171].

În această ordine de idei, învățarea axată pe metoda de *proiect didactic* rămâne a fi o metodologie interesantă și stimulativă, axată pe obținerea unui rezultat educațional autentic, de calitate, menit să reflecteze și să dirijeze procesul educațional interdisciplinar [Ibd. 8, 172]. Modelul în cauză ajută la dezvoltarea gândirii sistemice a elevilor și dezvoltă competențele lor metacognitive. Or, cum putem altfel exersa ceea ce se învață într-un context din lumea reală, astfel încât profesorul să orienteze elevii spre o implicare cât mai profundă în activitatea de învățare, iar aceștia să dispună de mai multe oportunități de cercetare, investigație a proceselor biologice și chimice? Astfel, metoda *proiectului* îi oferă profesorului posibilitatea de a le oferi elevilor îndrumarea necesară și de a combina eficient metodele de cercetare cu cele de dezvoltare a capacităților cognitive și de scriere reflexivă (dezvoltarea celor două competențe – de cercetare și de comunicare – prin redactarea eseurilor, referatelor etc.). Integrarea tehnologiilor didactice moderne în educație, atunci când acestea sprijină procesul de predare-învățare,

poate aduce buna-dispoziție atât cadrelor didactice, cât și elevilor. Fiind niște instrumente eficiente de învățare, prin intermediul tehnologiilor educaționale le dezvoltăm elevilor măiestria de a învăța.

• **Mentalitatea.** Aceasta este considerată ca fiind cel mai important factor pentru menținerea bune-dispoziții în școală. „Copiii caută să realizeze orice le oferă multă bucurie” [8, p. 215]. În acest sens, ei sunt încurajați să nu mai acorde importanță competiției cu cei din jur și să nu se străduiască să fie mai buni decât alții. Ceea ce menține starea de bine și bucuria muncii este colaborarea și susținerea reciprocă între elevi, cadrele didactice. Această colaborare ține de mentalitate.

Pentru a asigura nivelul sporit al calității și eficienței, este necesar de a respecta cele două tipuri de condiții – pedagogice și psihologice – pentru organizarea procesului educațional. După cum am remarcat, condițiile pedagogice sunt privite prin prisma caracteristicilor specifice procesului, și anume: *formativ, informativ, normativ, sistemic, axiologic, managerial, praxiologic, climatul relațional* etc. La rândul lor, condițiile psihologice sunt

privite prin prisma mediului educațional, precum: *starea de bine, sentimentul de apartenență, menținerea stării de curiozitate, autonomia, măiestria, planificarea pauzelor de relaxare*. Îmbinarea acestor două tipuri de condiții în organizarea și realizarea procesului educațional determină dirijarea eficientă în direcția obținerii de rezultate scontate.

În concluzie, putem spune că elevii au nevoie de condiții ce determină învățarea eficientă. Predarea și învățarea trebuie să aducă elevului bucurie, și nu sentimente de teamă, amenințare, nervozitate, stres – trăiri care conduc la anxietate și la reducerea funcționalității capacităților de învățare. Profesorii sunt facilitatori de învățare, de aceea ei trebuie să-i stimuleze pe elevi să vrea, să-i ajută să poată, să le creeze condiții pentru o învățare eficientă.

Respectarea condițiilor de organizare a procesului educațional la disciplinele educației științifice Biologie, Chimie va contribui la asigurarea sustenabilității, iar impactul transformativ al procesului de învățare va crește.

### REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Botgros I. *Eficiență și calitate în abordarea procesului educațional*. Chișinău, IȘE, Tipogr. „Print-Caro”, 2018.
2. Bălici V. *Condiții pedagogice pentru învățarea autentică*. În: „Curriculumul școlar. Provocări și oportunități de dezvoltare”. Materialele Conferinței Științifice Internaționale, 7-8 decembrie, 2018, IȘE. Chișinău, Tipogr. „Lyceum”, 2018, p. 303-309.
3. Franțuzan L. *Reflecții despre evaluare vs direcții de actualizare curriculară la disciplinele educației științifice*. În: „Curriculumul școlar. Provocări și oportunități de dezvoltare”. Materialele Conferinței Științifice Internaționale, 7-8 decembrie, 2018, IȘE. Chișinău, Tipogr. „Lyceum”, 2018, p.18-21.
4. Hattie J. *Învățarea vizibilă*. Ghid pentru profesori. București, Editura „TREI”, 2014.
5. Joița E. *Eficiența instruirii. Fundamente pentru o didactică praxiologică*. București, Editura Didactică și Pedagogică, 1998.
6. Neacșu I. *Metode și tehnici de învățare eficientă. Fundamente și practici de succes*. Iași, Editura „Polirom”, 2015.
7. Stolovitch H. D., Keeps E.J. *Formarea prin transformare. Dincolo de prelegeri*. București, Editura „TREI”, 2017.
8. Walker T.D. *Să predăm ca în Finlanda. 33 de strategii simple pentru lecții de bună-dispoziție*. București, Editura „TREI”, 2018.



*Евгения Калашникова,  
Игорь Калашников  
(Украина)*

## **ЗАВИСИМОСТЬ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧЕНИКА В МАТЕМАТИКЕ ОТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИМ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ СИМВОЛИКИ**

**Аннотация.** В данной публикации рассматривается возможность введения более строгого применения математической символики, глобальных математических символов при изучении математики. Показаны примеры, как с ее помощью улучшить понимание школьниками учебного материала и как с помощью математических символов глубокой проработки сделать математику интересной и увлекательной.

**Ключевые слова:** математическая символика, глубокая проработка математического символа, сечения многогранников, основания тригонометрии.

История математики показывает, что логическая структура и рост каждой математической теории, начиная с определенного этапа ее развития, во многом зависит от использования математической символики и ее совершенствования.

Математические знаки служат, в первую очередь, для точной записи математических понятий. Их совокупность в реальных условиях и использование математиками образует то, что называется математическим языком. Использование знаков позволяет формулировать законы математики в общем виде. Математические символы позволяют записывать в компактной форме высказывания, которые простым языком были бы громоздкими. Это помогает более глубокому осознанию их содержания, облегчает запоминание.

Символы и системы символов играют в математике роль разговорной речи. Подобно обычной речи, речь математических символов позволяет обмениваться установленными математическими истинами, налаживать контакт ученых в совместной научной работе.

Решающим является то, что речь математических символов без обычного языка существовать не может. Обычная речь является содержательней языка математических символов, она необходима для его построения и развития. Язык математических знаков только вспомогательное средство, он присоединяется к обычной речи и используется в матема-

тике и отраслях, где применяются ее методы.

Необходимость использования языка символов в математике обусловлена тем, что с его помощью можно не только кратко и ясно записывать понятия и высказывания математических теорий, но и создавать алгоритмы, которые отличаются своей простотой и легкостью восприятия.

В процессе обучения школьников и студентов математике, нами были замечены следующие факты:

- I. Регулярные объёмные записи решений задач, где использование математической символики сведено к минимуму, вредят процессу обучения ученика.
- II. Решение задачи должно быть четко структурированным.
- III. Для среднестатистического ученика, решение задачи должно быть обозримым, в смысле записи. Решение должно восприниматься целостно.
- IV. Решение ключевых задач должно записываться полностью и подробно, с детальным объяснением каждого этапа решения, каждого перехода.
- V. В оформлении решений тренировочных задач, целесообразно по максимуму использовать математическую символику.

Этот список будет продолжен ниже, а сейчас, как пример, рассмотрим методические

аспекты построения сечений тел плоскостью, наглядно иллюстрирующие выше изложенное.

Перед тем как изучать тему *сечение многогранников*, целесообразно детально обговорить условные обозначения которые будут использованы, а именно:

- – изображение точки на ребрах многогранника;
- – изображение точки на гранях многогранника;
- × – изображение ключевых точек;
- ∈ – факт принадлежности объекта;
- ∩ – пересечение прямых, плоскостей, прямой и плоскости;
- = – результат операции над геометрическими фигурами;

$(AB)$  – прямая, которая проходит через точки  $A$  и  $B$ ;

$[AB)$  – луч с началом в точке  $A$ , проходящий через точку  $B$ ;

$[AB]$  – отрезок с крайними точками  $A$  и  $B$ ;

$(ABC)$  – плоскость заданная тремя точками  $A, B, C$ .

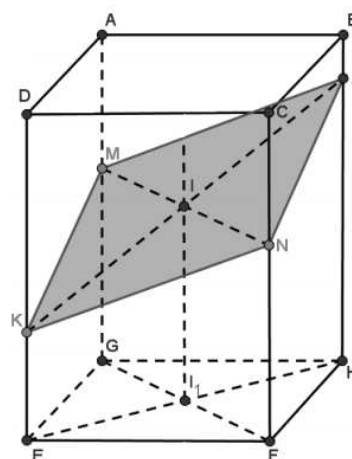
Рассмотрим задачи 1, 2 на нахождение вида сечений многогранников.

**Задача 1.** Используя метод параллельного проектирования, постройте сечение четырехугольной призмы плоскостью, проходящей через точки:  $M, N, K$ , где  $DK = 2KE$ ,  $MG = 2AM$ ,  $NF = \frac{3}{2}CN$ .

Подробное решение, предлагаемое учителем в процессе урока, может быть следующим.

За направление параллельного проектирования возьмем, например, ребро  $DE$ , а за плоскость проекций  $\alpha$  – плоскость нижнего основания данной призмы.

Сначала находим параллельные проекции данных точек  $K, N, M$  на плоскость  $\alpha$ . Ими будут точки  $E, F, G$  соответственно.



В основе призмы обозначим четыре точки:  $G, E, F, H$ . Проведем диагонали четырехугольника  $GEFH$ ,  $GF$  и  $EH$ , пересечение которых дает точку  $I_1$ .

Проведем через точку  $I_1$  прямую, параллельную направлению проектирования, ребру  $DE$ . Пересечение этой прямой с отрезком  $MN$  даст точку  $I$ .

Точки  $K, I$  и ребро  $BH$  лежат в одной плоскости  $DEH$ , а потому луч  $KI$  пересечет ребро  $BH$  в точке  $J$ .

Соединив попарно точки  $K, N, J$  и  $M$  отрезками прямых, получим искомое сечение – четырехугольник  $KNGM$ .

Решение ключевых задач также может иметь и обобщения, распространяемые на весь класс задач, например, метод параллельного проектирования целесообразно применять в случае, когда тело имеет призматический вид и 3 точки, которые заданы в условии задачи, не сильно «разбросаны» по высоте многогранника.

Такое решение есть правильным, полным, проверенным временем. Но нужно учитывать и тот факт, что ученики сейчас немножко другие: менее усидчивые, более динамичны. Поэтому решение более сложных задач в предыдущем формате, в большинстве случаев, обречено на провал.

Рассмотрим следующую задачу.

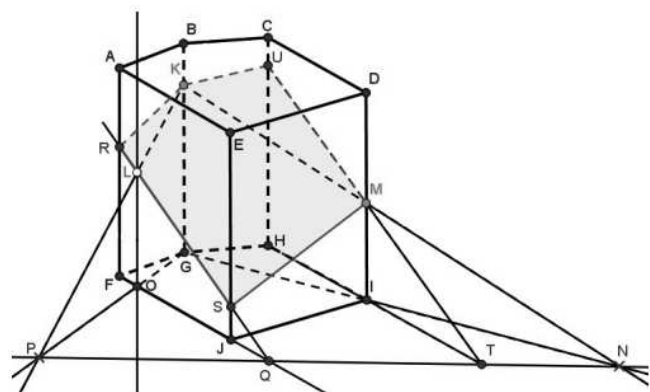
**Задача 2.** Постройте сечение пятиугольной призмы плоскостью, проходящей через точки  $K \in BG$ ,  $M \in DI$ , и  $L \in (AFJ)$ .

Задача более сложная, нежели предыдущая, но использование символики в реше-

нии не утрудняет ее понимания, а наоборот, улучшает. Решение выглядит компактным и понятным, как в случае использования в построении метода следов, так и метода параллельного проектирования.

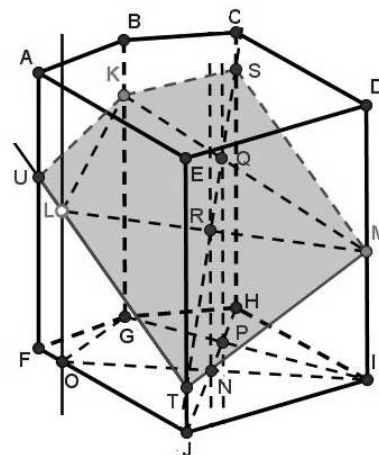
Метод следов:

1.  $(KM)$ ;
2.  $(GI)$ ;
3.  $(KM) \cap (GI) = N$ ;
4. Проведем через точку  $L$  прямую, параллельную  $(AF)$ . Она пересечет  $(FJ)$  в точке  $O$ ;



5.  $(KL)$ ;
6.  $(GO)$ ;
7.  $(KL) \cap (GO) = P$ ;
8.  $(PN)$  – след секущей плоскости;
9.  $[OJ]$ ;
10.  $[OJ] \cap (PN) = Q$ ;
11.  $[QL)$ ;
12.  $[QL) \cap [AF] = R$ ;
13.  $[QL) \cap [EJ] = S$ ;
14.  $[HI)$ ;
15.  $[HI) \cap (PN) = T$ ;
16.  $[TM)$ ;
17.  $[TM) \cap (CH) = U$ ;
18. Соединив попарно точки  $R, S, M, U$  и  $K$  отрезками прямых, получим искомое сечение – пятиугольник  $RSMUK$ .

Метод параллельного проектирования:



1.  $\Delta KLM$ ;
2.  $\delta = K Q, \delta = L I_a, \delta = M \alpha$ .
3.  $[OI]$ ;
4.  $[GI]$ ;
5.  $[HJ]$ ;
6.  $[HJ] \cap [GI] = P$ ;
7.  $[HJ] \cap [OI] = N$ ;
8. Проведем через точку  $P$  прямую, параллельную  $(AF)$ . Она пересечет  $[KM]$  в точке  $Q$ ;
9. Проведем через точку  $N$  прямую, параллельную  $(AF)$ . Она пересекает  $[LM]$  в точке  $R$ ;
10.  $[QR]$ ;
11.  $(QR) \cap (CH) = S$ ;
12.  $(QR) \cap (EJ) = T$ ;
13.  $[TL)$ ;
14.  $[TL) \cap [AF] = U$ ;
15. Пятиугольник  $KUTMS$  – нужное сечение.

Конечно, нужно понимать, что изложенное выше будет работать в том случае, если ученик понимает сами методы построения сечений многогранников.

Продолжим список фактов замеченных нами в процессе обучения школьников и студентов:

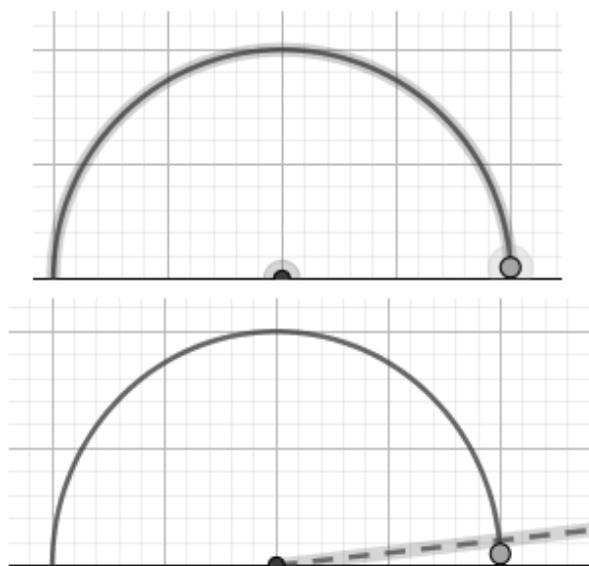
VI. Глобальные математические символы, с глубокой проработкой на основании аналогий, вызывают неподдельный интерес к изучению математики и способствуют ее изучению.

Не откроем секрет, если скажем, что ученики плохо знают тригонометрию. Считают ее скучной, тяжелой, с множеством формул, которые запомнить они не могут. Но процесс изучения тригонометрии можно сделать интересным и увлекательным. Как?

Все нужно начинать с наблюдения за видимым движением Солнца.

Покажем динамику создания одного из мощнейших математических символов – «тригонометрической окружности».

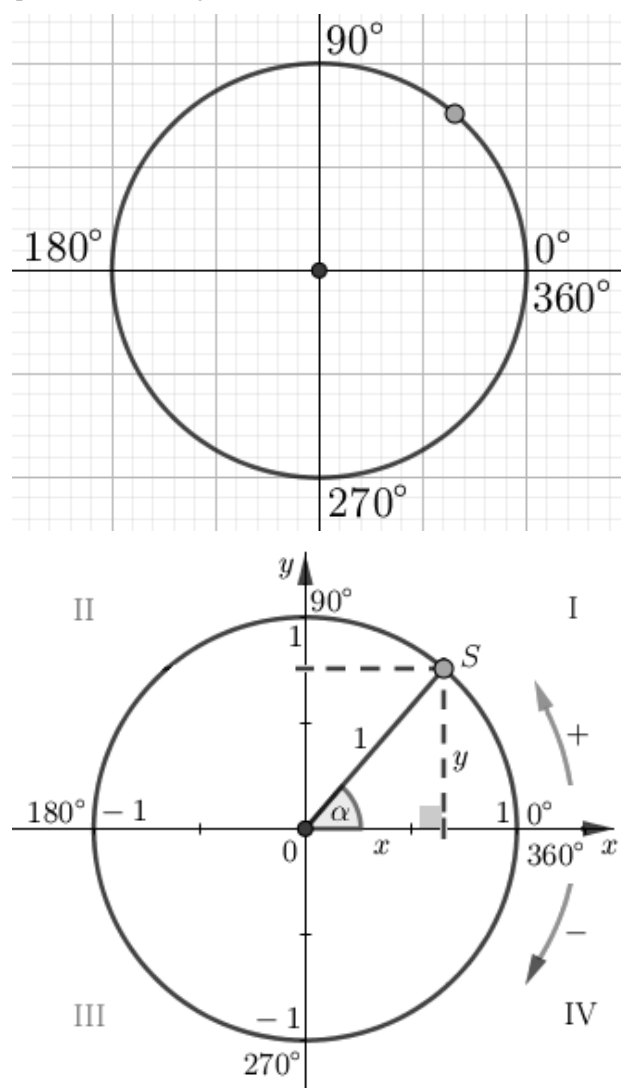
Первый вопрос, который должен задать учитель ученикам, это: «Что такое градус?».



Ответ может быть следующим: «Это усредненный угол под которым мы видим диаметр Солнца». Ответ коррелирует с обозначением градуса  $1^\circ$ , 1 и сверху Солнышко. Можно продемонстрировать ролик восхода Солнца в Youtube, их там множество.

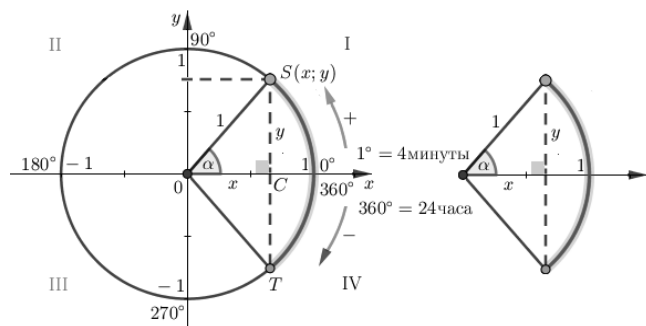
Следующий этап – это формирование убеждения, что в траекторию видимого движения Солнца от восхода до захода помещается ровно 180 диаметров Солнца, то есть  $180^\circ$ . Из этого следует, что окружность имеет  $360^\circ$ . Рисунок совершенствуется, вводится: система координат, понятие положительного и отрицательного углов. Обращается внимание на тот факт, что подъем Солнца на дугу равную

диаметру Солнца происходит за 4 минуты, делается расчет типа  $\frac{360^\circ \cdot 4}{60} = 24$ , что дает понимание почему в сутках 24 часа. Вводится понятие координатной четверти, по аналогии с такими понятиями как первая часть суток, третья часть суток.



Только после этого следует вводить понятия: синус, косинус, тангенс, котангенс. Обязательно экспериментально установив, и теоретически закрепив, что отношение сторон в прямоугольном треугольнике зависит только от его углов, и никак не зависит от размеров треугольника. Понятие синуса можно начать с вопроса. Как на румынском языке будет слово

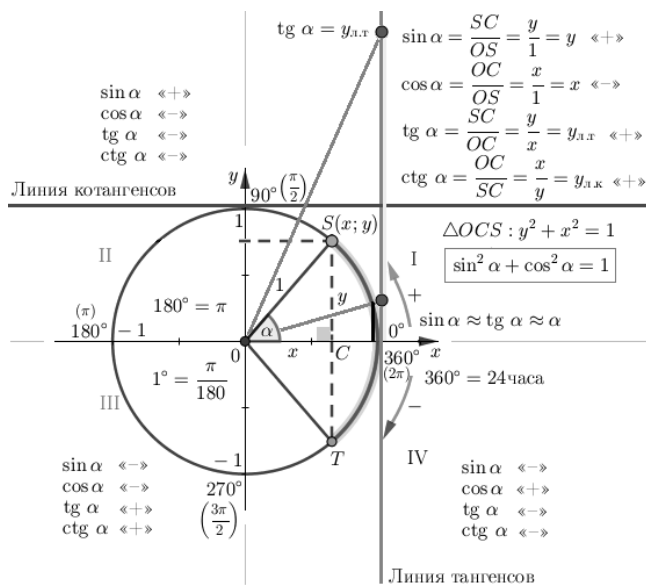
сковорода? После нескольких правильных, но разных ответов, можно организовать дискуссию о ненадежности применения слов в плане сюръективного отношения с обозначаемыми ими объектами.



Древние индусы это тоже понимали. Поэтому и не рискнули обозначить словом суперважное отношение  $\frac{SC}{SO}$ , которое зависит только от угла  $\alpha$  и не зависит от размеров  $\triangle OCS$ . Они поняли, что можно рассматривать очень большие треугольники, а расчеты делать на клочке папируса. Именно поэтому это отношение  $\frac{SC}{SO}$  или  $\frac{ST}{SO+OT}$  они назвали звуком «син» – звук спущенной тетивы лука. Звук более устойчив, нежели слова. Посмотрите на картинку справа. Синус это тетива. В современной терминологии, синус это отношение противоположного катета к гипотенузе прямоугольного треугольника,  $\sin \alpha = \frac{SC}{SO}$ , или синус это отношение ординаты конца подвижного радиуса к самому радиусу,  $\sin \alpha = \frac{y}{1}$ , или синус это ордината конца подвижного радиуса,  $\sin \alpha = y$ .

Очень важными упражнениями на этом этапе есть нахождение приблизительных значений тригонометрических функций: синус, косинус, тангенс и котангенс по рисунку, «на глаз».

Совершенствуя тригонометрическую окружность далее, получаем такой объект.



С его помощью можно достаточно точно находить не только значение различных тригонометрических функций, но и интерпретировать значительную часть формул тригонометрии.

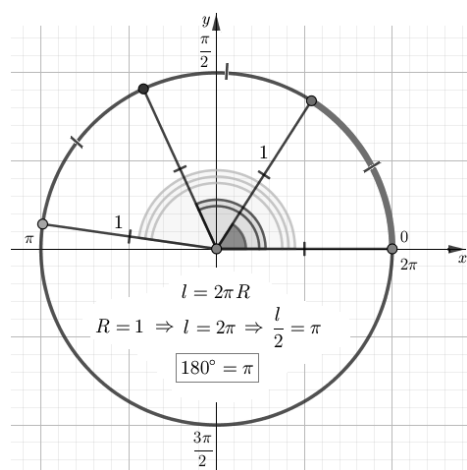
При объяснении основ тригонометрии особенно внимания заслуживает понимание ответа на вопрос «Зачем нужна радианная мера углов?».

Раскрытие этого вопроса может происходить по следующему плану:

1. Замечаем возможность унификации меры центрального угла окружности и меры дуги отвечающей этому углу.
2. Для малых углов замечаем приближенное равенство (с избытком) меры угла измеряемого дугой окружности, которая отвечает этому углу и синуса этого угла.
3. Для малых углов замечаем приближенное равенство (с недостатком) меры угла измеряемого дугой окружности, которая отвечает этому углу и тангенса этого угла.
4. Делаем вывод о том, что приближенные равенства:  $\sin \alpha \approx \alpha$  и  $\operatorname{tg} \alpha \approx \alpha$  для малых углов имеют практическое значение. Можно

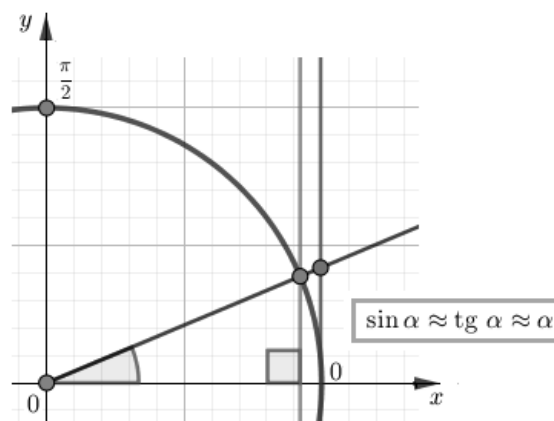
без помощи калькулятора и даже рисунка находить значения синуса и тангенса для малых углов. Правда, здесь нужен навык определения меры угла в новой измерительной системе.

Теперь более детально. Унификацию меры центрального угла окружности и меры дуги отвечающей этому углу можно провести используя рисунок.



Если взять за унифицированную меру угла или дуги центральный угол окружности, опирающийся на дугу этой окружности длиной в радиус данной окружности (дав ему имя радиан), то выбрав окружность радиуса 1 и используя понятие длины окружности  $l = 2\pi R$ , имеем:  $l = 2\pi$ ,  $\frac{l}{2} = \pi$ . Поскольку, с другой стороны,  $\frac{l}{2} = 180^\circ$ , то получим формулу, связывающую градусную и радианную меры углов, то есть  $180^\circ = \pi$ . Применяя рисунок, который изобра-

жен ниже, или же динамическую модель, в основе которой имеется аналогичный рисунок, культивируем в учеников понимание приближенных равенств  $\sin \alpha \approx \alpha$  и  $\operatorname{tg} \alpha \approx \alpha$ . При этом, ученики должны понимать взаимосвязь их точности с величиной самого угла.



Весь вышеизложенный материал, касающийся тригонометрии, формирует глобальный математический символ: «тригонометрическая окружность». Нами экспериментально подтвержден следующий факт: «Чем глубже проработка математического символа, тем выше качество изучаемого материала учеником».

Если рассматривать абстрактного ученика, то проблема его обучения тем или иным знаниям будет стоять в определенный момент времени, это и делает вызов учителям качественно решать эту проблему, в плане экономии времени затраченного на обучение, повышения качества изучаемого материала и т.д.

### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Калашников І.В. *Побудова перерізів просторових тіл у шкільному курсі математики*. І.В. Калашников, Н.Л. Синюк, Вінниця, Саміздат, 2012, 57 с.
2. Калашнікова Є.І. *Тригонометричне коло як глобальний математичний символ*. Є.І. Калашнікова, Я.С. Мельниченко. *Математика в сучасній школі*. Науково-методичний журнал. Київ, 2013, №7-8 (142-143), с. 23-26.

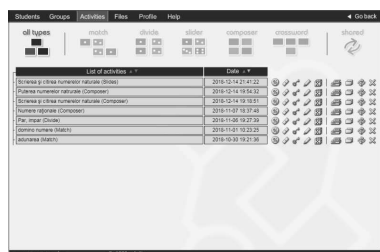
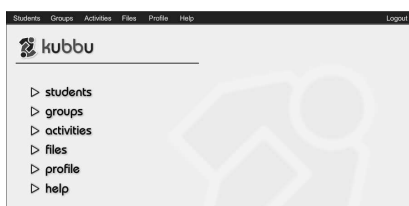
## PROBE DE EVALUARE A CUNOȘTIINȚELOR UTILIZÂND INSTRUMENTUL WWW.KUBBU.COM

**Rezumat.** *Kubbu* este un instrument conceput pentru a asista activitatea cadrelor didactice și a facilita procesul educativ. Prin intermediul acestuia, se pot desfășura diferite activități didactice, jocuri educaționale, concursuri, examene, teste online. Managementul acestui instrument e-learning este simplu, elevii/studentii fiind ajutați să-și organizeze procesul de recapitulare și/sau de asimilare a noilor cunoștințe. La rândul lor, cadrele didactice pot împărtăși sau face schimb de activități cu colegii din alte instituții de profil. Rezultatele probelor de evaluare se calculează automat și sunt stocate în propria bază de date, fiind oferită posibilitatea de a le compara și clasifica după diferite criterii. Astfel, *Kubbu* constituie un instrument indispensabil în vederea încurajării și îmbunătățirii performanțelor elevilor/studentilor.


**Cuvinte-cheie:** instrument e-learning, activități didactice, probe de evaluare, recapitulare și/sau asimilare a noilor cunoștințe, încurajarea/îmbunătățirea performanțelor elevilor/studentilor.

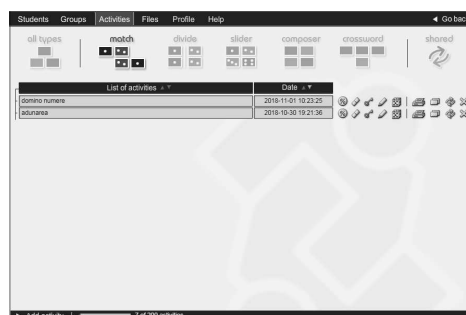
Pentru a beneficia de instrumentul *Kubbu*, profesorii pot crea un cont în [www.kubbu.com](http://www.kubbu.com) consultând [1].

După ce se deschide contul de profesor, apare următoarea imagine:



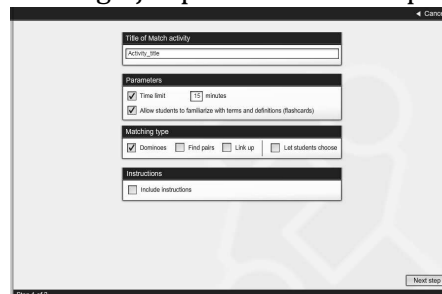
În partea de sus, sunt enumerate toate tipurile de activități (all types).

Se alege primul tip de activități: clic „match” (potrivire) . Se deschide imaginea respectivă:



(1)

Pentru a adăuga o activitate, dăm clic în colțul din stânga-jos pe **Add activity**. Apare:



Se completează numele probei de evaluare în caseta: Activity\_title. Se alege durata probei de evaluare (în imagine - 15 minute).

Proba de evaluare este de tip Dominoes (domino).

**Observație.** Nu este nevoie să se completeze toți parametrii. Detaliile se completează ulterior, când se verifică și se redactează lucrarea.

În stânga-jos scrie **Step 1 of 2** (primul din doi pași). În dreapta-jos scrie: **Next step** (pasul următor). Clic în dreapta-jos și apare:



**Probe de evaluare de tip Domino**

Sus scrie: deplasarea se face cu ajutorul tastei **tab**.

Proba conține 16 perechi. Acest număr de perechi nu se poate micșora, însă se poate mări. O casetă a perechii conține noțiunea, iar cealaltă – definiția ei. În matematică este mai simplu, de exemplu: dacă pe o casetă scrie  $1 + 2$ , atunci pe cealaltă casetă este 3. Aveți grijă să nu existe două casete cu același conținut.

După ce se completează *toate casetele*, în dreapta, sub cele 16 perechi de casete apare butonul **More elements**, de unde se pot adăuga noi perechi.

În dreapta-jos se află **Save activity**. Un clic aici înregistrează proba de evaluare.

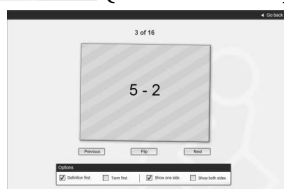
E momentul ca rezultatul să fie verificat. Pentru aceasta se dă un clic pe butonul ce se află la denumirea probei de evaluare. (2)

List of activities	Date
domino numere	2018-11-01 10:23:25

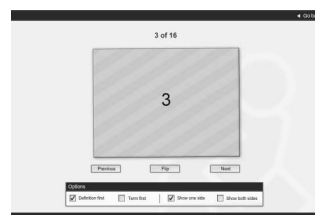
și apare: (3)



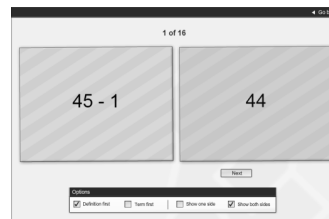
Un clic pe **familiarize** (familiarizare) deschide:



Apare numărul perechii (3 din 16) sub care apar 3 butoane: Previous (precedentul), Flip (întoarce), Next (următorul). La comanda **Flip** apare rezultatul **Corect!**

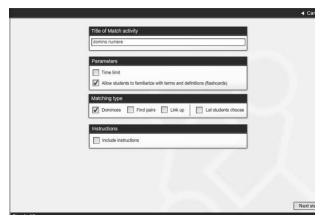


Dacă se alege **Show both sides** (arată ambele părți), atunci apare rezultatul **Corect!**



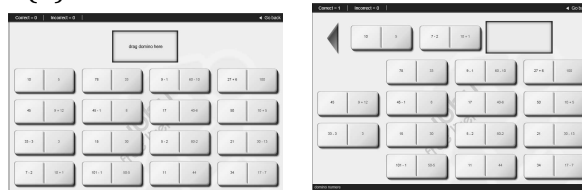
La comanda **Next**, se prezintă perechea următoare. În felul acesta, se verifică toate perechile.

Pentru a corecta o eroare, se dă un clic pe **Go back** (înapoi) din dreapta sus și se alege din (2) butonul .



Butonul **Next step** (pasul următor) permite să se corecteze erorile.

Pentru a rezolva, se dă clic pe **Solve** (rezolvare) din (3).



Pe parcursul rezolvării, se înregistrează răspunsurile corecte și cele incorecte. După execuție, se evaluează rezultatul în procente.

Proba de evaluare este gata și poate fi utilizată. Astfel de probe de evaluare pot fi folosite la multe discipline școlare. Totodată, aici nu se pot folosi imagini și simboluri matematice.

Probele de evaluare de tipul **Find pairs** (găsește perechea) se pregătesc parcurgând aceleași etape.

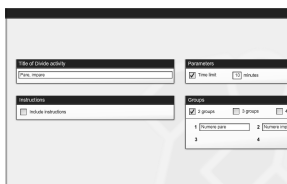
**Probe de evaluare de tip Divide (împarte în grupe)**

În (1) se dă un clic pe **Divide**





Clic în colțul din stânga-jos pe **Add activity**.  
Apare:



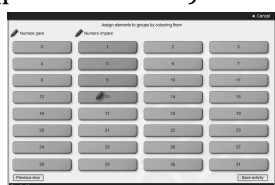
Proba de evaluare se numește **Pare, impare**. Durata este de 10 minute. Grupele se numesc **numere pare și numere impare**.

**Next step** (pasul următor):



În casete sunt scrise numerele naturale: 0, 1, 2, ..., 31.

**Next step** (pasul următor):



Se colorează casetele cu numere impare și se dă clic pe **Save activity** (se înregistrează rezultatul).

Se verifică și, dacă este cazul, se redactează proba de evaluare

**Probe de evaluare de tip Composer**

În (1) se dă clic pe **Composer**



În aceste probe de evaluare se pot insera imagini. De exemplu, fie proba de evaluare: Puterea numerelor naturale [2].

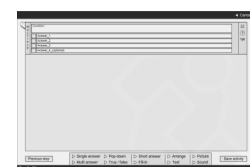
Itemii se înregistrează ca imagini și se salvează.



Dăm clic în colțul din stânga-jos pe **Add activity**.  
Apare:



Se dă clic pe **Multi answer**.



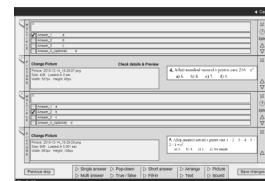
Se dă clic pe **Picture**.



Astfel, s-a completat primul item. S-a inserat imaginea, s-a marcat răspunsul corect și s-a ales punctajul.

Se adaugă următorul item dând clic pe **Multi answer** și se completează.

Se adaugă itemii 3, 4 și 5.



Se dă un clic pe **Save activity** (se înregistrează rezultatul).

De remarcat că un asemenea tip de evaluare poate conține itemi cu alegere multiplă și itemi **Adevărat-Fals** sau de alt tip.

Așadar, am prezentat aici câteva tipuri de evaluări ce se pot construi cu ajutorul platformei Kubbu, care constituie un instrument indispensabil în vederea încurajării și îmbunătățirii performanțelor elevilor/studentilor. Desigur că fiecare utilizator poate descoperi de sine stătător mult mai multe oportunități ale acestui instrument.

## REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Raischi V. *Soft Matematica 5*. Chișinău, 2017.
2. <https://www.scribd.com/presentation/394781840/kubbu-tutorial>.

*Iurie Ungureanu (Republica Moldova), Marian Burducea (România),  
Valeria Tudor, Viorica Moraru, Rodica Ungureanu, Igor Harabagiu,  
Victor Capcelea (Republica Moldova)*

## **DEZVOLTAREA COMPETENȚELOR DE CERCETARE ALE ELEVILOR LA LECȚIILE DE BIOLOGIE, CHIMIE**

**Rezumat.** Subiectul articolului dat se referă la dezvoltarea-formarea competențelor de cercetare științifică și practică la elevi în cadrul lecțiilor de Biologie, Chimie. Accentul este pus pe aspectul practic desfășurat în baza culturii investigaționale, învățării prin cercetare, metacogniției, automanagementului care oferă elevilor posibilitatea de a arăta nu doar ceea ce cunosc, ci, mai ales, ceea ce pot modela și crea.

**Cuvinte-cheie:** competență, învățare prin cercetare, metacogniție, automanagement, cultură investigativă.

În Republica Moldova, termenul de *competență școlară* este vehiculat începând cu anul 1996, odată cu lansarea reformei învățământului care prevedea elaborarea Curriculumului Național la nivel de cunoștințe, capacități și atitudini. Între timp, conceptul în cauză a fost definit de către cercetători în mod diferit, până la moment literatura de specialitate neatestând o definiție unanim acceptată.

În curricula modernizate (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 unor probleme cu care acesta se poate confrunta în viața reală”.

Pentru ca un elev să-și formeze o anumită competență în cadrul disciplinelor Biologie, Chimie, el trebuie să stăpânească un ansamblu de cunoștințe fundamentale, în funcție de problema ce trebuie de rezolvat [13], și anume:

- să-și 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 și atitudini conform achizițiilor finale de competențe.

Noi am ales această temă de cercetare, deoarece considerăm că dezvoltarea competențelor practice și de cercetare științifică ale elevilor pot fi realizate cu succes la lecțiile de Biologie și Chimie. Tot mai des se abordează ideea trecerii la pedagogia axată pe competențe la modul general, inclusiv și a competenței practice și de cercetare a elevilor în cadrul studierii disciplinelor biologice și chimice.

Elevul contemporan este o persoană cu noi viziuni, un „explorator” (spune M. McLuhan), care dorește să cunoască, să cerceteze, să descopere ceva nou, necunoscut, de aceea o importanță deosebită de mare o are aplicarea de către profesori la lecții a unor metode didactice care să-i familiarizeze pe elevi cu diverse metode de colectare, prelucrare și analiză a datelor obținute în urma activității de cercetare. Astfel, în cadrul acestei lucrări am studiat metodele practice și de cercetare care asigură dezvoltarea competențelor practice și de cercetare ale elevilor.

**Scopul cercetării** este acela de a scoate în evidență modalitățile și căile de dezvoltare a competențelor practice și de cercetare științifică ale elevilor prin intermediul unor diferite metode.

Pentru realizarea scopului propus, s-au elaborat următoarele **obiective**:

- ✓ Cercetarea izvoarelor teoretice la tema dată.
- ✓ Caracteristica metodelor principale utilizate în dezvoltarea competențelor de cercetare și activităților practice la Chimie și Biologie.
- ✓ Elaborarea și promovarea unor anchete cu elevii pentru depistarea aspectului aplicării metodelor practice și de cercetare.
- ✓ Anchetarea profesorilor în vederea depistării particularităților aplicării de către ei a metodelor de cercetare în procesul de predare-învățare.
- ✓ Elaborarea unui proiect didactic pentru câte o temă la Biologie și Chimie cu utilizarea frecventă a situațiilor de dezvoltare a competențelor de cercetare la elevi.
- ✓ Totalizarea, prelucrarea și interpretarea rezultatelor obținute în urma investigației și formularea concluziilor.

Metodele de cercetare folosite de către noi au fost următoarele: observația, ancheta, proiectul, analiza, sinteza, sistematizarea, cercetarea literaturii. Ca rezultat al cercetării, pentru prima dată s-a descoperit o corelație pozitivă între utilizarea metodelor practice și de cercetare și interesul elevilor față de învățatură. Totodată, articolul prezentat poate servi ca material practic la orele de Chimie și Biologie, precum și ca material suplimentar la cursul universitar Didactica Chimiei și Didactica Biologiei.

Competența de cercetare este un factor de continuitate în educație. Cercetarea, însă, este un proces de obținere, de producere a cunoștințelor, o formă a activității cognitive a omului, demarcată în școală și exersată pe parcursul întregii vieți.

În vederea asigurării calității și dezvoltării sistemului educațional, cercetarea este indispensabilă activității de instruire, însă moștenirea transmisă de generațiile anterioare creează anumite dificultăți în acest sens [15].

În ultimele decenii, a crescut fără precedent interesul pentru așa-zisele **metode activ-participative** de educație. Există, de asemenea, o necesitate acută a pregătirii copiilor și tinerilor pentru o viață activă și creativă, pentru muncă, pentru o mai mare participare la rezolvarea multiplelor și complexe probleme ale vieții și ale practicii. Preocuparea pentru promovarea unor *metode activ-participative* promovează tradițiile înaintate ale „școlii active”.

Sunt considerate *activ-participative* toate acele

metode care sunt capabile să mobilizeze energiile elevului, să-i concentreze atenția, să-l facă să urmărească cu interes și curiozitate lecția, să-i câștige adevărată logică și afectivă față de cele nou-învățate, să-l îndemne să-și pună în joc imaginația, înțelegerea, puterea de anticipare, memoria.

De asemenea, *metodele activ-participative* pun mai mult accentul pe cunoașterea operațională, pe învățarea prin acțiune, pe manipularea în plan manual și mintal a obiectelor, acțiunilor etc. *Activ-participative sunt și metodele* de interacțiune colectivă, de interacțiune între ideile care învață, metodele care atrag elevii la discuții colective și cooperare colegială intensă, care facilitează și intensifică schimbul spontan de informații și idei, de impresii și păreri, confruntarea de opinii și alternative în cadrul clasei de elevi. În general, *metodele activ-participative* se disting prin caracterul lor solicitant: ele pun în acțiune, sub multiple aspecte, noi forțe. Datorită acestei solicitări, ele fac procesul de învățământ mai amplu și un veritabil exercițiu al capacităților intelectuale și fizice-intelectuale ale elevului: gândirea, imaginația, memoria și voința sa.

În această ordine de idei, *lectura independentă, dialogul euristic, învățarea prin exploatare și descoperire, discuțiile colective* implică elevii în învățare mai mult decât o explicație, o expunere ori o demonstrație [2].

Ceea ce este cel mai important pentru realizarea unei învățări prin cercetare este necesitatea de a se găsi o modalitate optimă de stimulare a elevului pentru un efort de activitate independentă. Așa cum am mai sesizat, aceasta presupune un minimum de dirijare din partea profesorului și un maximum de ocazii de explorare și de încercare oferite elevilor. Astfel, elevii se pot consacra, în mod individual sau colectiv, unor cercetări care pot lua diverse forme: *de observări sistematice independente, de observări în condiții de experimentare (lucrări practice/experimentale, studii de caz, anchete, studii de istorie locală, cercetarea documentelor istorice, elaborări de monografii, alcătuirii de colecții sistematice, întocmiri de dosare (portofolii) tematice* etc. [4].

Descoperirea (redescoperirea) în actul învățării are ca temei contactul nemijlocit (sau mijlocit) cu lumea obiectelor și fenomenelor reale, acolo unde materia de învățământ cere asemenea mo-

dalității de învățare [4]. Atracția învățării prin descoperire, conform lui I. Cerghit, se produce din două perspective: a) metode euristice; b) metode de învățare prin cercetare [3]:

**a) Metodele euristice.** Mai presus de transmiterea informației și mai importantă decât acest deziderat, este necesitatea de a-i învăța pe tineri să utilizeze informațiile asimilate și de a ajunge prin intermediul lor la noi informații. Metodologia euristică se înfățișează ca un arbore de posibilități, ale cărui brațe de susținere a coroanei sunt: *reflecția euristică, conversația euristică, demonstrația teoretică, dezbaterea euristică, învățarea prin rezolvare de probleme, modelarea euristică, jocurile de stimulare etc.*, cu un număr impresionant de variante.

**b) Metodele de învățare prin cercetare** pun în valoare capacitatea explicativă a elevilor, plasează subiectul (elevul, studentul) în situația de „cercetător”, de participant nemijlocit la explorarea unei situații, la rezolvarea unei probleme teoretice sau practice prin descoperirea regulilor ce o guvernează, adică să devină părtaș direct la „aventura cunoașterii autentice”, așa cum cere o serioasă pregătire științifică și tehnică. A învăța pe copil... nu înseamnă să-i dăm adevărul nostru, ci să-i dezvoltăm propria gândire, aducând-o până la gândirea noastră, cu alte cuvinte, nu să-i impunem lumea noastră, creată de gândirea pe care o avem, ci să-l ajutăm să înțeleagă cu gândirea sa lumea sensibilă, nemijlocit evidentă (G.N. Volkov) [3].

În continuare, propunem un exemplu de învățare prin descoperire, aplicată la lecția „Caractere fenotipice umane” (Tabelul 1).

**Fișă de lucru**

**Lecția:** „Caractere fenotipice umane”

**Scopul:** Cunoașterea caracteristicilor eredității umane

**Materiale:** coală de hârtie, creion, oglindă

**Modul de lucru:**

1. Copiați tabelul pe o coală de hârtie.
2. În coloanele marcate cu Trăsături, încercuiți fenotipul vostru pentru fiecare trăsătură.

Urmează o descriere a alelei dominante pentru fiecare trăsătură. Rularea limbii (R) reprezintă abilitatea de a roti limba în partea de sus la margini. Vârful văduvei (W) este o linie care formează un V în centrul frunții. Lobii urechii (F) sunt aceia care atârnă dedesubtul punctului de atașare a urechii la cap. Gropițele din obraji (D) sunt identitățile oferite de obraji. Pistruii (P) sunt pete brune pe piele.

3. Transferați datele din tabelul vostru pe tablă, unde este construit un tabel pentru colectarea datelor din clasă.
4. După ce colegii au înregistrat datele lor pe tablă, treceți informația în tabelul vostru.
5. Pentru a determina procentajul elevilor, împărțiți numărul de elevi care au această trăsătură la numărul total de elevi din clasă și apoi multiplicați numărul rezultat cu 100. Înregistrați datele în tabel.

**Observații, analize și concluzii**

1. Care trăsătură apare mai frecvent, alela dominantă sau recesivă?
2. Care trăsătură este cea mai comună pentru elevii din clasa voastră? Dar cea mai puțin comună?
3. Care este procentajul pentru fiecare dintre trăsăturile menționate?
4. Care trăsături apar mai frecvent, cele dominante sau cele recesive? Argumentați răspunsul.
5. Ce s-ar întâmpla cu rezultatele voastre dacă ați realiza această investigație în alte cinci clase și ați înregistra datele obținute [9]?

Abordarea științifică a procesului de cercetare în practica pedagogică reclamă respectarea unui sistem de principii [12], precum:

- ✓ *Principiul conștientizării*, adică implicarea elevilor în stabilirea scopurilor de învățare prin cercetare, a problemelor și sarcinilor, a mersului și rezultatelor cercetării. În afară de aceasta, problema de cercetare nu este una inventată, ci una reală; interesul elevului pentru investigație nu este artificial, ci natural.

**Tabelul 1. Învățarea prin metoda descoperirii la tema „Caractere fenotipice umane”**

Trăsături dominante	Trăsături recesive	Nr. elevilor cu fenotip dominant	Nr. elevilor cu fenotip recesiv	Procentajul fenotipului dominant	Procentajul fenotipului recesiv
Limbă sul (R)	Nerulat (r)				
Vârful văduvei (W)	Linie dreaptă (w)				
Lobi ai urechii liberi (E)	Lobi atașați (e)				
Gropițe în obraji (D)	Fără gropițe (d)				
Pistrui pe piele (P)	Fără pistrui (p)				

- ✓ *Principiul inițiativei* - elevul poate învăța să cerceteze doar prin acumularea experienței proprii în domeniu, grație inițiativelor manifestate.
- ✓ *Principiul abordării sistematice a procesului de formare a competenței de cercetare*. Activitatea de investigație va da rezultate în contextul dezvoltării competenței de cercetare doar în cazul când va avea un caracter sistemic și sistematic.
- ✓ *Principiul abordării participative a cercetării* prin valorificarea resurselor specifice învățării sociale. Rezolvarea unor probleme reale, utile din punct de vedere social prin intermediul cercetării are șanse de izbândă doar prin colaborare și implicarea mai multor persoane, potențiali beneficiari. Astfel, cercetarea este necesară și valoroasă ca modalitate de învățare nu doar pentru elev, ci și pentru alte persoane care activează în contexte reale de viață.
- ✓ *Principiul valorificării particularităților de vârstă*. Adolescența este perioada în care pot fi create condiții optime pentru dezvoltarea competenței de cercetare.
- ✓ *Principiul valorificării potențialului cultural*. Dezvoltarea culturală a elevilor are loc concomitent cu dezvoltarea naturală, ambele influențând dezvoltarea intelectuală.
- ✓ *Principiul asigurării conexiunii inverse prin activități metacognitive periodice*. Activitatea de cercetare este un proces îndelungat și solicită încurajări interne și externe. Construit corect, acest proces creează condiții propice pentru evaluarea formativă și cea sumativă. Activitățile metacognitive stimulează procesul, amplifică calitatea lui, dezvoltă abilități de autogestionare. Tehnologia învățării prin cercetare reprezintă activitatea autonomă a elevului în procesul didactic, în care acestuia îi revine ipostaza omului de știință, a cercetătorului și care presupune abordări și demersuri creative, adesea interdisciplinare, urmate de rezultate remarcabile.

Competența de cercetare poate crea contextul indicat pentru asigurarea continuității și pentru operarea unei schimbări reale în învățământ prin următoarele acțiuni:

- identificarea problemelor, stabilirea priorităților de cercetare;
- cunoașterea și aplicarea metodologiei adec-

vate obiectului cercetării științifice;

- proiectarea și realizarea unor investigații științifice proprii.

Cercetătoarea Z. Stoianova afirmă următoarele:

- competența de cercetare derivă din competența informațională - competență de bază în viziunea unor autori;
- competența de cercetare întrunește competențe specifice atât procesului de cercetare, cât și procesului de învățare, exprimat în operații mentale, deoarece cercetarea este direct proporțională cu învățarea;
- competența de cercetare poate fi formată în școală grație activităților de integrare puse la dispoziție prin procesul cercetării;
- în aspect motivațional, dorința de a cerceta este determinată atât de factori interni, biologici, cât și de factori externi, profesorului revenindu-i sarcina de a-i activa;
- cultura investigațională, gândirea științifică este un imperativ al timpului, iar competența de cercetare este un factor important de continuitate în învățământ [13].

Cercetătorii J. Piaget și W. Okon disting patru categorii mari de metode de instruire [10]:

- I. Metode de comunicare și dobândire a valorilor socioculturale.
- II. Metode de exploatare sistematică a realității obiective.
- III. Metode fundamentate pe acțiune (practică).
- IV. Metode de raționalizare a conținuturilor.

Cercetarea noastră s-a întemeiat pe unele elemente din categoriile II și III ale schemei *Tipologia metodelor de predare-învățare* reprezentată grafic de I. Cerghit (Figura1).

Dezvoltarea competenței de cercetare este un model de educație intelectuală. Conform cercetătoarei L. Sclifos, pentru a forma competența de cercetare trebuie să se țină cont de următoarele etape:

- etapele procesului de învățare, care vizează structura operațiilor mentale, precum percepția, interiorizarea, construirea de structuri mentale, transpunerea de limbaj, acomodarea internă, adaptarea externă; acestora le corespund categorii de competențe specifice, organizate în jurul unei acțiuni definitorii ce exprimă ansambluri de operații mentale;
- etapele procesului de cercetare, care vizează

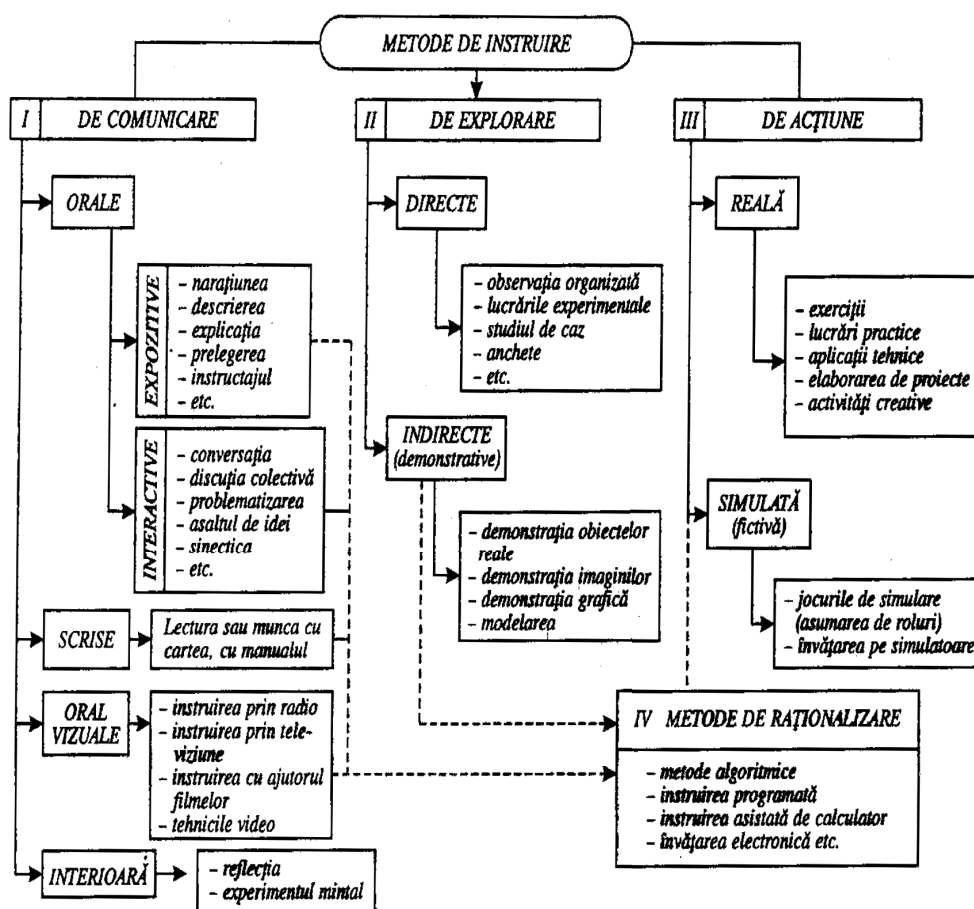


Figura 1. Sistemul metodelor de predare-învățare în reprezentare grafică (după I. Cerghit) [4]

modelul recunoscut în știință și prezentat ca totalitate de competențe specifice sau de sub-competențe;

Un rol deosebit în cercetare îl are atât identificarea, procesarea și utilizarea informației, cât și înțelegerea acesteia.

**Înțelegerea** se bazează pe includerea informației noi în ansamblul informațiilor disponibile și depinde, în aspect psihologic, de: cunoștințele anterioare adecvate situației; modalitatea de prelucrare a informației; capacitatea de transfer a cunoștințelor însușite.

În orice cercetare, **lucrul cu informația** este un stadiu de importanță majoră care începe cu procesul de percepere. Unele informații pot fi percepute ușor, fiindcă sunt puse la dispoziție în formă prelucrată, altele, în temei cele deduse din experiența personală sau străină, reclamă o decodificare.

Urmează **procesarea**, adică prelucrarea informației, ceea ce presupune experimentări, obser-

vații reflexive, analiză multispectuală etc. Lucrul cu informația finisează cu utilizarea ei în diferite scopuri: aplicare imediată în practică, aprofundarea înțelegerii unor concepte etc. Învățarea va stimula intelectul doar dacă va fi apropiată la maximum de viața reală. Elevii vor învăța cum să gândească (și nu ce să gândească prin reflecții - J. Piaget), să formuleze întrebări, să identifice relații, să rezolve probleme, să ia decizii, să aprecieze diferențele etc. Prin urmare, se pune accent pe abilitatea de a gândi critic, creativ, și nu pe memorarea faptelor, cunoștințelor revenindu-le funcția de găsire, prelucrare, aplicare a informațiilor, și nu de surse acumulate, depozitate.

Conform L. Sclifos, pentru a fi o învățare eficientă, cercetarea trebuie să respecte următorii pași:

- acumularea de noi informații; integrarea acestora în structuri cognitive existente, adică filtrul cognitiv;

- conferirea de noi semnificații informației acumulate în baza unor noi scheme cognitive. Autoarea menționată mai prezintă și „rolurile” profesorului în dezvoltarea intelectuală a elevilor prin organizarea învățării bazate pe cercetare (Tabelul 2) [12].

Analizând tabelul dat, realizăm faptul că L. Scifos percepe elevii și profesorul ca pe niște parteneri în procesul de dezvoltare a competenței de cercetare. Autorul plasează în cele două compartimente ale tabelului acțiunile profesorului în procesul de dezvoltare a competenței de cercetare și acțiunile ce se produc în creierul elevului ca rezultat al lucrului cu informația. În debutul procesului de formare a competenței de cercetare, în viziunea acelei autoare este binevenită strategia căutării intuitive, care presupune lansarea de idei și ipoteze, verificarea acestora fără a demonstra corectitudinea tuturor.

În concluzie, putem menționa faptul că, îmbinând munca de cercetare și de învățare cu cea practică, de integrare în contexte reale, autentice, elevii însușesc cunoștințe teoretice, științifice și își dezvoltă propriile achiziții intelectuale în condiții de experiență socioculturală, cognitivă și spirituală.

Conform opiniei lui I. Cerghit, din categoria metodelor de explorare și de acțiune fac parte următoarele metode:

- **Observarea sistematică**

Una dintre principalele sarcini ale activității școlare este aceea de a ajuta în mod concret elevul să cunoască și să înțeleagă bogăția de aspecte ale celui mai apropiat mediu în care trăiește el, să ducă o viață deplină în acest cadru. Din acest motiv, pedagogia modernă pune un mare accent pe acele căi, care permit accesul imediat la cu-

noașterea lumii înconjurătoare, a faptului real și viu. Între acestea, *observarea* - în diferitele ei forme - constituie una dintre metodologiile specifice cele mai indicate de explorare a mediului.

Din punct de vedere pedagogic, autorul I. Cerghit deosebește următoarele forme ale observării: *observarea spontană și neorganizată; observarea enumerativă și descriptivă; observarea ca cercetare organizată și sistematică, observarea independentă și observarea bazată pe dirijare impusă dinafară* [4].

**a) Observarea organizată** este urmărirea atentă a unor obiecte și fenomene de către elevi, fie sub îndrumarea cadrului didactic (observarea sistematică), fie în mod autonom (observarea independentă), în scopul depistării unor aspecte noi ale realității și al întregirii unor informații.

**b) Observarea independentă**, ca formă de cercetare organizată și metodică, include un ansamblu de procedee prin care se urmărește antrenarea elevilor și cunoașterea nemijlocită a unor fenomene. La sugestia și îndemnul profesorului, elevii urmăresc diferite aspecte ale realității pentru a-și întregi astfel informațiile despre ele. Pentru aceasta, elevii sunt îndrumați cum să procedeze, cum să înregistreze cele observate și cum să le interpreteze. Observațiile pot fi de scurtă durată sau de lungă durată. Experiențele fizice și chimice repetate de elevi acasă pot fi de scurtă durată, în schimb observațiile privitoare la creșterea plantelor, la înregistrarea temperaturii pot fi de lungă durată. Rezultatele acestor observații vor fi prelucrate în cadrul lecțiilor prin întocmirea de referate, lucrări scrise etc. și apoi utilizate în predarea noilor cunoștințe [10].

Adeverindu-se faptul că o tehnică de muncă intelectuală are un foarte pronunțat caracter par-

**Tabelul 2. Acțiunile elevilor și ale profesorului în procesul de dezvoltare a competenței de cercetare [12]**

Elevii și profesorul - parteneri în procesul de dezvoltare a competenței de cercetare	
Ce se produce în creierul elevului ca rezultat al lucrului cu informația?	Care sunt acțiunile profesorului în acest proces?
Completarea spațiilor goale cu noi informații	Propune sarcini simple de cercetare independentă sau în grupuri
Completarea schemei cognitive cu noi detalii; plasarea informației în schema cognitivă existentă	Propune minicercetări, realizate în baza a 2-3 surse recomandate
Restructurarea totală a schemei cognitive	Monitorizează procesul de elaborare a cercetărilor teoretico-practice care reclamă creativitate
<b>Drept rezultat, se obțin produse cu elemente de descoperire sau adevărate invenții care, fiind apreciate și din punct de vedere social, sporesc motivația pentru învățare</b>	

ticipativ și euristic, este explicabil faptul de ce suntem datori să-i învățăm pe elevi să observe, să depună singuri o activitate voluntară și independentă de observare, adică să știe:

- să intuiască (să perceapă) în mod sistematic și activ diferitele fragmente ale realității luate în studiu, cu scopul detectării unor noi informații, al extragerii de noi cunoștințe;
- să mânuiască în mod corespunzător datele sau materialul factual cules;
- să identifice și să descrie, să explice și să interpreteze datele sesizate din sarcinile de cunoaștere propuse;
- să exprime sau să dezvăluie prin diferite mijloace de expresie științifică (desene, diagrame, grafice etc.) cunoștințe noi, să fie în stare să le atribuie corect în sistemul de noțiuni asimilate anterior, să le raporteze la o idee, o teorie, la anumite principii etc.

Observările se pot eșalona pe perioadă de lungă durată sau pe perioadă de scurtă durată. I. Cerghit menționează *algoritmul unei organizări a observărilor de lungă durată*, care include:

- angajarea efectivă a elevilor în cercetarea observativă, care poate lua forma individuală de lucru, fie cea de echipă;
- rezultatele observării (datele culese) se consemnează sistematic în caiete de observații (ca descripții verbale, schițe, desene completate pe eșantioane, fotografii etc.), în fișe speciale sau în protocoale;
- pe parcursul observării, elevii urmează să recurgă la diverse operații de identificare, de discriminare, de comparație (observarea prin opunere), de ordonare și clasificare etc.;
- în partea finală, datele obținute se supun analizei și prelucrării, interpretării, explicației, construcției de raționamente etc., adică se ajunge în faza deducerii de la care s-a pornit, se conturează concluziile finale la care s-a ajuns;
- toate acestea urmează să-și găsească și o prezentare corespunzătoare, în formă orală sau scrisă, însoțită de grafice, schițe, desene, tabele și dezbateri colective a întregii clase, cu care prilej se vor aduce unele corectări sau completări, aprecieri etc.;
- uneori, noile achiziții, care sunt simple supoziții, pentru a deveni definitive se supun verificării (controlului) fie pe calea reflecției, fie pe cea experimentală (în științele naturii);

- pe cât de posibil, noile achiziții urmează să fie valorificate în cuprinsul unor lecții sau activități instructive, teme aplicative etc., în raport cu obiectivele și conținutul acestora;
- eventual, elevii pot fi invitați să ducă mai departe demersul de căutare în care s-au angajat, încercând să asocieze la cunoștințele obținute pe calea observării un efort de imaginație proprie, adică să treacă la modificarea obiectivului observării, să încerce și o observare prin experimentare [4].

O altă metodă fundamentală în studierea științelor naturii este **experimentalul**. În timp ce vechiul sistem de învățământ a subapreciat multă vreme valoarea practicii experimentale, școala modernă reabilitează lucrările experimentale desfășurate fie în laborator, atelier sau pe câmpul agricol, fie direct în activitatea productivă etc. [4].

Pe bună dreptate, se consideră că *experimentarea și observarea nemijlocită a realității constituie cei doi stâlpi de susținere a unei metodologii active în predarea chimiei, biologiei, tehnologiei și altor științe*, deziderat exprimat încă la sfârșitul secolului al XIX-lea de către adepții „Școlii active”.

Referindu-se la dezvoltarea competențelor practice și de cercetare științifică, autorul I. Cerghit distinge **experimentalul cu caracter de cercetare, de descoperire**. În condiții didactice, experimentarea de către elevii înșiși reprezintă o modalitate specifică de explorare a realității, de învățare prin acțiune, prin experiența trăită în mod direct. A experimenta înseamnă a-i pune pe elevi în situația de a concepe și de a practica ei înșiși un anumit gen de operații cu scopul de a provoca ceea ce urmează a fi observat, dovedit, studiat, apreciat, verificat, a măsura efectele, rezultatele etc., operații care se vor solda cu noi achiziții cognitive și operaționale pentru ei.

Este o provocare intenționată, în condiții determinate (instalații, dispozitive, materiale corespunzătoare, variație și modificare a parametrilor etc.), a unui fenomen, în scopul observării comportamentului acestuia, al cercetării raporturilor de cauzalitate, al descoperirii esenței (adică al legităților care-l guvernează), al verificării unor ipoteze. Învățarea experimentală presupune o intervenție activă din partea elevilor pentru a modifica condițiile de manifestare a fenomenelor supuse studiului, pentru a pătrunde în desfășura-



rea experimentului și pentru a ajunge, pe această cale, la descoperirea noilor date, a adevărilor prefigurate în cuprinsul lecției. Autorul citat mai sus mai menționează faptul că ambianța activității experimentale din laborator, de pe terenul agricol etc. declanșează tensiuni intelectuale și afective specifice actului de descoperire a adevărului și pune în valoare o gamă de calități morale care definesc spiritul științific: răbdarea și perseverența, obiectivitatea și seriozitatea intelectuală, spiritul de răspundere și onestitatea, ordinea și disciplina, deprinderea de a lucra în echipă etc. - aspecte esențiale în formarea viitorului absolvent [4].

• **Lucrările experimentale.** Conform lui I. Nicola, lucrările experimentale constau în efectuarea de către elevi, sub supravegherea profesorului, a unor experiențe în scopul acumulării de informații științifice sau al concretizării adevărilor transmise. Aici totul se desfășoară în condiții speciale, folosindu-se instalații, dispozitive și materiale corespunzătoare. Experiențele sunt efectuate în mod individual sau în grup. Îndrumarea de către profesor se realizează prin instructajul prealabil pe care îl efectuează, prin indicarea principalelor etape ce urmează a fi parcurse, prin întrebările ce le adresează pe parcurs, pentru a orienta atenția elevilor și a-i conduce spre concluzii valide.

Concomitent cu executarea operațiilor indicate, elevii observă ceea ce se produce și înregistrează rezultatele. În încheiere, printr-o conversație finală, se desprind generalizările, fixându-le sub formă de concluzii. Conform autorului menționat, lucrările experimentale pot fi împărțite în trei categorii:

- **Lucrări frontale.** Elevii efectuează concomitent aceeași experiență. Ritmul de lucru este comun pentru toți. Profesorul urmărește activitatea elevilor, putând interveni cu recomandări și precizări individuale.
- **Lucrări pe grupe.** Se pot desfășura în două moduri, toate grupele efectuând aceeași temă sau fiecărei grupe fiindu-i repartizate sarcini diferite.
- **Lucrări individuale.** Fiecare elev, folosind aparate și instrumente adecvate, îndeplinește o sarcină concretă, diferită de a celorlalți [4].

După finalitatea lor pedagogică, se pot delimita lucrări demonstrative, care se efectuează de către profesor în fața clasei cu scopul de a demonstra

și confirma adevărurile transmise; lucrări experimentale aplicative, care se efectuează de către elevi pe baza unui protocol întocmit de profesor în vederea urmăririi posibilităților de aplicare în practică a cunoștințelor teoretice [10].

În cele ce urmează, prezentăm un Studiu de caz. După I. Cerghit, sunt două alternative în folosirea unui studiu de caz [4]:

- ca sursă de cunoaștere, în scopul realizării unor sarcini de descoperire;
- ca modalitate de realizare a unor sarcini de aplicare, confirmare, întărire, încurajare.

De menționat că metoda studiului de caz este utilizată eficient și în cadrul lecțiilor de Biologie și Chimie, unde se impune confirmarea multor idei prin efectuarea unor anumite experiențe etc.

Ca exemplu, prezentăm următorul **Studiu de caz**:

**Tema lecției:** „Fotosinteza – veșnică enigmă a plantelor verzi”, cl. X (modulul: Procesele metabolice din celulă).

**Scopul lecției:** Studiul procesului și a importanței fotosintezei.

**Sarcini:** 1. De identificat adaptările plantelor la procesul de fotosinteză și condițiile necesare pentru realizarea ei; 2. De determinat produsele și importanța fotosintezei pentru viața cotidiană; 3. Continuarea formării competențelor experimentale la elevi, a deprinderilor de observare și prognozare, lansarea concluziilor și explicarea rezultatelor personale obținute.

**Întrebarea-cheie a lecției:** Poate fi oare considerată fotosinteza o invenție genială a naturii?

Pentru aceasta, este necesar de rezolvat mai multe situații-problemă (realizări de sarcini), și anume:

- În ce constă esența fotosintezei?
- Care sunt adaptările plantelor pentru realizarea cu succes a procesului respectiv?
- Poate fi oare reglat procesul de fotosinteză?
- Există și alte posibilități ale plantelor pentru a se hrăni?
- Pot oare animalele să se hrănească prin intermediul fotosintezei?
- Care este importanța fotosintezei pe Terra?

**Studiu de caz 1.** De determinat care sunt adaptările plantelor la procesul de fotosinteză.

- ✓ Pentru rezolvarea cazului, fiecare grupă realizează sarcini (câteva dintre ele).

- ✓ De studiat la microscop structura externă a câtorva plante de cameră.
- ✓ De precizat aranjarea frunzelor la plantele de cameră față de lumină.
- ✓ De studiat aranjarea frunzelor pe pețiol.
- ✓ De studiat la microscop micropreparatul temporar la frunza de ceapă, de camelie.
- ✓ De extras clorofila din frunze cu ajutorul alcoolului de 90 de grade etc.

După realizarea tuturor sarcinilor, se va preciza care sunt adaptările concrete ale plantelor la procesul de fotosinteză:

- O multitudine de frunze cu limbul plat.
- Prezența pețiolului care asigură mișcarea limbului spre lumină.
- Dispoziția frunzelor în mozaic.
- Stomatele care asigură metabolismul gazos.
- Prezența celulelor incolore care permit pătrunderea luminii.
- Prezența cloroplastelor cu clorofilă - pigmentul verde, care absoarbe lumina.
- Experimentul destinat pentru acasă.

**Experimentul 1.** În lădițe separate (sol cu îngrășămintă și fără îngrășămintă) se sădesc tomate. Pe parcursul a două săptămâni, solul din prima lădiță se va uda regulat, iar solul din lădița a doua nu va fi udată.

*Observație.* În lădița a doua frunzele sunt mai lungi și mai pale.

*Concluzie.* Pentru accelerarea procesului de fotosinteză este nevoie de a asigura plantele cu îngrășămintă minerale și umiditate.

**Experimentul 2.** Una din plante este lăsată liber pe pervaz, pe când cea de-a doua plantă se acoperă pentru două săptămâni cu un capac de polietilenă. Periodic la planta cu capac se mărește concentrația de CO<sub>2</sub> prin arderea unei bucățele de lemn.

*Observație.* Tomatele crescute sub capac se dezvoltă mai bine.

*Concluzie.* Pentru sporirea productivității culturilor de seră este nevoie de mărit concentrația de CO<sub>2</sub>, iar pentru câmp deschis activizarea microorganismelor se poate face prin intermediul îngrășămintelor organice.

**Studiu de caz 2.** De determinat care sunt condițiile necesare pentru procesul de fotosinteză?

Clasa se divizează în două echipe, pentru a efectua următoarele sarcini:

**Experimentul 1.** Una din plante a fost udată,

iar alta – nu. Ambele plante au fost lăsate la lumină. După trei zile se detașează câte o frunză de la fiecare plantă, care se pun în apă fiartă, apoi într-un pahar cu spirt fierbinte pentru decolorare. Frunzele respective și o bucățică de cartof au fost prelucrate cu soluție de iod.

*Observație.* Frunza plantei care a fost udată are o culoare albastră mai pronunțată.

*Concluzie.* Apa este necesară pentru formarea amidonului și eliminarea CO<sub>2</sub>.

**Experimentul 2.** În două borcane din sticlă se pun câte 5-6 rămurele de mușcată, se adaugă puțină apă, apoi se pune câte o lumânare aprinsă, borcanul fiind închis. La stingere lumânările se scot din borcan. Un borcan se pune la întuneric, iar altul - la lumină. A doua zi în borcane se introduc iarăși lumânări aprinse.

*Observație.* Lumânarea arde doar în borcanul care a stat la lumină.

*Concluzie.* Ca rezultat al procesului de fotosinteză, la lumină plantele elimină O<sub>2</sub> și absorb CO<sub>2</sub>.

Deci, concluzia de bază este că pentru realizarea procesului de fotosinteză sunt necesare: CO<sub>2</sub>, H<sub>2</sub>O, lumină solară.

**Studiu de caz 3.** Pot oare plantele să se hrănească și în alt mod?

Pentru a argumenta răspunsul, elevilor li se propun spre realizare (la alegere) anumite sarcini, precum:

- ✓ Prezentarea unor informații/referate despre plantele „prădătoare”, cum ar fi:
- ✓ plantele medicinale carnivore;
- ✓ Sarracenia purpurea - planta „ulcior” și misterele ei;
- ✓ realizarea unor secvențe filmate despre plantele carnivore;
- ✓ prezentări în Power Point despre plantele carnivore;
- ✓ realizarea unui WebQuest despre plantele carnivore etc.

• **Metoda anchetei** este o altă metodă de cercetare care presupune descoperirea unor adevăruri prin intermediul discuțiilor directe cu actorii implicați în educație: elevi, profesori. Ea trebuie să fie pregătită dinainte, în funcție de obiectivul și de natura proiectului de cercetare. Pentru a ajunge la rezultate relevante, *ancheta* trebuie să respecte o serie de reguli procedurale: subiectul va fi convins de necesitatea cunoașterii realității, se

va crea o atmosferă de încredere și convivialitate, se va asigura discreția și anonimatul în legătură cu răspunsurile date, anchetatorul va manifesta o atitudine de neutralitate științifică, nu se va utiliza un limbaj tehnicist, subiecții nu vor fi forțați să spună altceva decât ceea ce doresc, se va evita atitudinea autoritară, nu se va ironiza pe seama subiecților [5].

Învățământul nu poate să rămână numai la teoretizări, ci recurge și la aplicarea cunoștințelor teoretice în practică, asigurând în acest mod „încheierea unui ciclu complet al procesualității învățării”. Aname **metodele fundamentale de acțiune (practică)** urmăresc în esență operaționalizarea sau instrumentalizarea noțiunilor, aplicarea lor creatoare la realitatea practică.

• **Exercițiul** este o metodă universală care poate fi utilizată cu succes la toate etapele lecției. Această metodă are în principiu un caracter algoritmic prin aceea că presupune anumite secvențe riguroase, prescrise, ce se repetă întocmai. Exercițiul presupune, deci, o suită de acțiuni ce se reiau relativ identic și care determină apariția unor componente acționale automatizate ale elevilor. Exercițiul permite și o anumită clasificare, în funcție de o serie de criterii: după funcțiile îndeplinite (introdutive, de bază, de consolidare, operatorii, structurale), după numărul de participanți (individuale, de echipă, colective), după gradul de intervenție a cadrului didactic (dirijate, semidirijate, autodirijate, combinate), după obiectele de învățământ (gramaticale, literare, matematice, sportive, artistice) [5].

Prin **activitățile practice** elevii învață nu numai din ceea ce citesc, după ceea ce ascultă sau observă, ci și din ceea ce fac, adică din propria lor acțiune. Dacă „a ști” înseamnă „a acționa”, „a face”, atunci „a învăța să știi” se completează firesc cu „a învăța să acționezi”. Doar în felul acesta se poate ajunge la o pregătire temeinică pentru viața activă, pentru muncă. Din aceste motive, încă din primii ani de școală elevii trebuie să fie deprinși să învețe și din acțiunea practică; să știe să aplice cele învățate.

Așadar, **metoda activităților practice** se definește ca un ansamblu de acțiuni cu caracter practic și aplicativ, conștient și sistematic, executate de către elevi în scopul adâncirii, înțelegerii și consolidării cunoștințelor dobândite, verificării și

corectării lor, precum și al însușirii unor priceperi și deprinderi practice, aplicative, al cultivării dragostei pentru muncă.

Conform lui R. Cucereanu, la orele de Biologie vegetală putem propune următoarele exemple de **activități practice și de cercetare** [1]:

- Execută o secțiune longitudinală prin mugurele foliar.
- Stabilește legătura dintre mugure și creșterea frunzelor.
- Stabilește legătura dintre structura mugurelui și a frunzelor. Ajunge la concluzia: „Care este importanța mugurilor floralii pentru plantă”.
- Stabilește legăturile conului de creștere în procesul de creștere a tulpinii în lungime.
- Analizează prin lupă secțiunea tulpinii de pe masa ta de lucru. Citește și stabilește unele caracteristici cu privire la tulpină.
- Precizează prima funcție a tulpinii.
- Formulează rolul uneia dintre funcțiile rădăcinii.

• **Metoda proiectului de cercetare.** După cum spune I. Cerghit în cartea sa „Metode de învățământ”, aceasta este o activitate educațională complexă, ce valorifică diverse tehnici cu un real potențial formativ, care oferă elevilor posibilitatea de a demonstra ce știu, și mai ales ce știu să facă, punându-i în situația de a sintetiza, asocia, compara, lucrând în mod individual, în perechi sau în grup, interacționându-se diverse domenii de activitate și învățare în construirea propriilor cunoștințe, comunicând cele realizate la anumite etape ale activității, comunicarea având o motivație clară, reală și stimulatorie pentru exercițiul vorbirii [4].

N.I. Pahomova definește proiectul de cercetare ca pe o extindere, o investigație a unui subiect din sfera idealului sau practicului către care copilul își îndreaptă întreaga atenție și energie. Proiectul îi implică pe elevi în conducerea investigației în zona proximală, asupra fenomenelor și evenimentelor despre care doresc să învețe mai mult și le permite să achiziționeze o multitudine de competențe esențiale pentru a obține succesul [15].

*În baza rezultatelor obținute, se pot trage următoarele concluzii generale:*

- Activând la lecție pe baza metodelor de cercetare, elevii își formează deprinderea de a acționa în mod individual sau în colectiv și, totodată, competențele practice și de cercetare și-

ințifică se pot dezvolta la fiecare elev în parte încă din școala primară.

- Folosirea pe scară largă a metodelor bazate pe cercetare, care-i învață pe elevi să folosească informațiile, să le verifice în sprijinul obținerii altor informații, dezvoltă gândirea, limbajul și mai cu seamă competențele lor practice și de cercetare științifică.
- Metodele de învățare prin cercetare plasează elevul în situația de „cercetător” la rezolvarea unei probleme teoretice sau practice și, astfel,

cercetând mereu ceva, elevul își dezvoltă competențele practice și de cercetare științifică.

- Cercetarea conduce la rezolvarea unor sarcini creative de către elevi și, cu cât creativitatea elevilor este mai dezvoltată, cu atât și competențele lor practice și de cercetare se dezvoltă mai ușor.
- Obținerea independentă a cunoștințelor, lucrul cu informația, comunicarea scrisă, comunicarea orală și în grup - toate acestea duc la dezvoltarea competențelor elevilor care derivă, de fapt, din competența de cercetare.

### REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Barna A., Pop I., Moldovan A. *Preadarea biologiei în învățământul gimnazial*. București, Editura Didactică și Pedagogică, 1998. 119 p.
2. Cerghit I., Radu I., Popescu E., Vlăsceanu I. *Didactica. Manual pentru clasa a X-a a școlii normale*. București, Editura Didactică și Pedagogică, 1997, 176 p.
3. Cerghit I. *Metode de învățământ. Idei pedagogice contemporane*. București, Editura „Polirom” 1997, 272 p.
4. Cerghit I. *Metode de învățământ*. Iași, Editura „Polirom”, 2006, 315 p.
5. Cucos C. *Pedagogie*. Iași, Editura „Polirom”, 2006, 465 p.
6. *Experimentul la orele de biologie*. <http://www.satmar.ro/web/uploads/files/Experimentul%20la%20orele%20de%20biologie.pdf>.
7. Mîndîcanu V. *Tehnologii educaționale moderne. Vol 1-4. Metode active*. Chișinău, Editura Didactică și Pedagogică, 1996. 168 p.
8. Momanu M. *Introducere în teoria educației*. Iași, Editura „Polirom” 2002, 167 p.
9. Neguleasa C. *Metoda învățării prin descoperire. Caractere fenotipice umane*. Drobeta-Turnu Severin.
10. Nicola I. *Tratat de pedagogie școlară, vol II*. București, Editura „Polirom” 2003, 485 p.
11. Nicorici M. *Studiu de caz. Fotosinteza – veșnică enigmă a plantelor verzi, cl. X* (modulul: Procesele metabolice din celulă) [cit. 12 octombrie 2012].
12. Sclifos L. *Dezvoltarea competențelor de cercetare - model de educație intelectuală*. În: *Didactica Pro*, 2009, nr. 2-3 (54-55), p 80-83.
13. Stoianova Z., Coșneanu A. *Competența de cercetare - factor de continuitate în educație*. Revista „Noosfera”, 2009, nr. 2, p. 41-44.
14. Обуховская А.С. *Ода учебному проекту*. Журнал «Биология в школе», 2004, №. 8, с. 27-28.
15. Пахомова Н.И. *Проектная деятельность учащихся. С чего начать?* Журнал «Школьные технологии», 2007, nr. 6. p 117-123.

**Ludmila Popa**  
(Republica Moldova)

## DEZVĂLUIREA INTELIGENȚEI COMUNICATIVE ÎN CONTEXT TRANSDISCIPLINAR

**Rezumat:** *Articolul de față configurează contextul eficient al dobândirii conținutului nivelurilor de realitate prin stimularea potențialului cognitiv și afectiv al elevilor, condiționând, astfel, conceperea capitalului cultural ce favorizează manifestarea expresivă a Omului transcendent prin dezvoltarea componentelor personalității, coraportate la capacitatea de deschidere a Eului în aria culturii comunicării.*

**Cuvinte-cheie:** *cultură, comunicare, transdisciplinaritate, potențial cognitiv, potențial afectiv, personalitate, nivel de realitate, context existențial.*

Omul transcendent este expresia tuturor lucrurilor ce țin de actul creator al Libertății, Ființei și Spiritului prin conținutul Universului lumii naturale, codificat în cuvânt și reprezentat prin *componentele personalității* ce acționează în mod unitar, manifestându-se ca un tot organizat, coerent, dinamic și deschis în cadrul proceselor de informare și influențare (*mesajele*: la nivelul Sinelui, Eului și Supraeului; *blocurile funcționale de prelucrare și analiză*: cognitiv și afectiv; *structurile dinamice* care integrează elementele de influență ce aparțin procesului de comunicare: cogniția, atitudinea, motivația, comportamentul). Interacțiunea dintre componentele prezentate condiționează stabilirea unor mecanisme de circulație și transformare continuă a mesajului, marcând corectarea și controlul efectelor vizate și fixate în situații corespunzătoare și de maximă eficacitate *ce reflectă, sub forma unor trăiri subiective specifice, raportul de concordanță, respectiv, discordanță dintre dinamica evenimentelor interne* (stările proprii de necesitate, motivație) și *dinamica evenimentelor externe* (stimulii, situațiile obiective și proprietățile lor), manifestându-se, astfel, disponibilitatea generală a personalității, aflate în interacțiune cu sine și cu lumea, întru producerea noului (DEX, Figura 1).

Conceperea „existenței ca existență” n-ar avea nici un sens dacă n-ar presupune ceva pe care să se întemeieze, ca existență determinată, variată și individualizată: Omul se autodetermină deoarece are interioritate („măsura dintre Unitate și Diversitate” [6]: omul primește în mod continuu gânduri (prin puterea gândului, oamenii își creează și experimentează realitatea exterioară) și emoții din atmosfera psihică exterioară (favorizând *recunoașterea, înțelegerea și realizarea de stări de conștiință unitive, spirituale și transcendente*), și le emite, la rândul său, adăugând propriile idei ori afecte, prin intermediul cărora încearcă să ordoneze, să definească un cadru teoretic reprezentat prin entități propoziționale ce reprezintă raportul dintre om și lume (Figura 2)). Ceea ce el devine (Noi *nu suntem, noi devenim* (aforism de V. Rechițian) – în limitele datului ereditar al propriei persoane și ale mediului în care se află (realitatea nu este ceva exterior sau interior nouă, ea este în același timp interioară și exterioară [4] – constituie factorul esențial al evoluției gândirii complexe de a lega, a organiza, a contextualiza, a globaliza, integrând noțiunile de hazard, incertitudine și având la bază *trei teorii stimulative*: teoria informației, cibernetica și teoria sistemelor, la care se adaugă ideea autoorganizării sistemelor; și *trei*

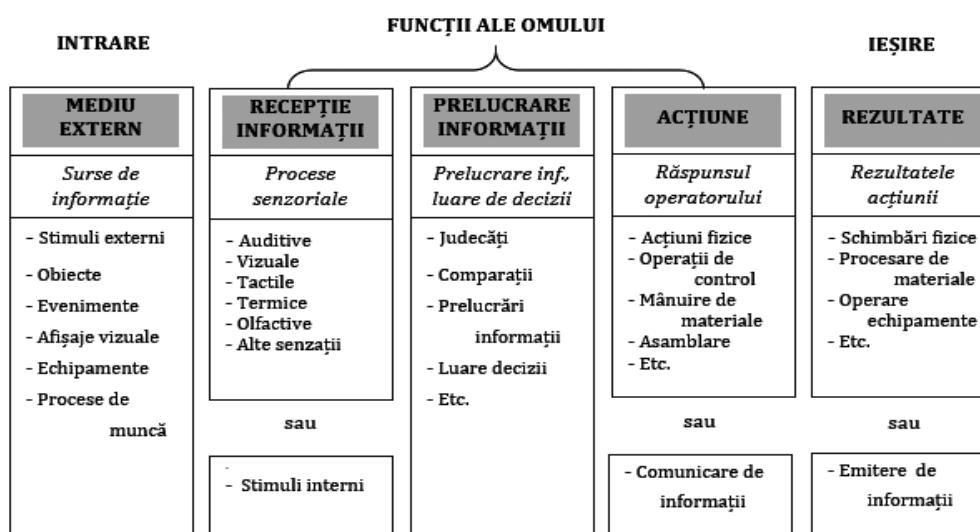


Figura1. Prezentare schematică a funcțiilor omului în cadrul sistemului om-mașină (adaptare după McCormick & Ilgen, 1995)

principii constitutive: principiul dialogic, principiul revenirii și principiul „holografic” (partea se regăsește în întreg, dar și întregul – în parte)” (Figura 3) [3].

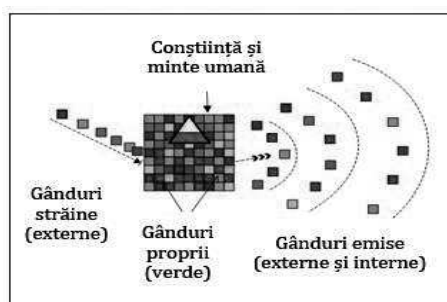


Figura 2. Mentea recepționează și emite gânduri

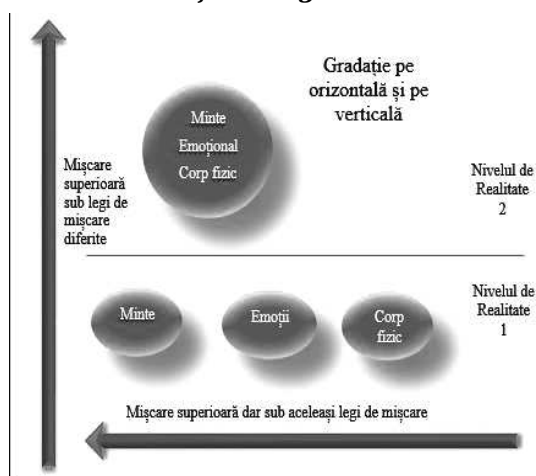
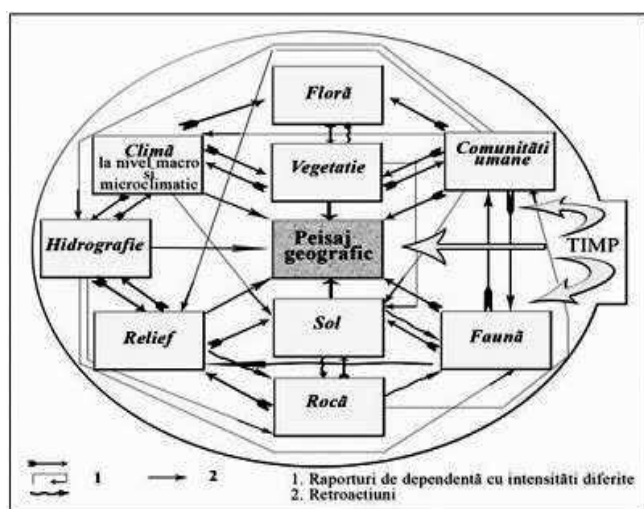


Figura 3. Modelul peisajului în context ecologic (prelucrare după Zonnenveld J., 1972)

Liantul menit să adune daturile naturale și resursele contextului existențial într-un izvor de valoare și pentru sine, și pentru ceilalți este educația. Citându-l pe E. Durkheim, putem afirma că omul pe care trebuie să-l formeze educația nu este omul așa cum l-a creat natura, ci omul așa cum îl dorește societatea. Iar aceasta îl vrea așa cum îi dictează structura sa de organizare interioară (Figura 4), reprezentând, deci, sinteza structurală a sistemului social și valorificând, astfel, inteligența în accepțiunea sa dublă: pe de o parte, ca proces de asimilare și prelucrare a informațiilor variabile ce construiesc contextul existențial, în scopul unor adaptări optime, iar pe de altă parte, conceperea structurilor operaționale, cooptate cu anumite calități (*complexitate, fluiditate, flexibilitate, productivitate*). Acestea determină substanțial dezvoltarea umană în calitate de component vital al sistemului de valori, corelat cu esența existenței umane; este un proces de acțiuni prin care se distinge capacitatea omului de a evolua în plan individual și de a contribui fundamental

la dezvoltarea socială a mediului din care face parte („Orice cunoaștere a realității pornește de la experiență și se sfârșește tot în aceasta” (Sf. Simeon Noul Teolog), surprinzându-i modul de organizare, articulare și ierarhizare a elementelor la un anumit moment (surprinderea evoluției, schimbării și transformării; pătrunderii în intimitatea fenomenelor și proceselor). Așadar, este vorba de surprinderea stărilor stabile, echilibrate, ce con-

turează principiile care le perpetuează, le asigură unitatea și persistența în timp.

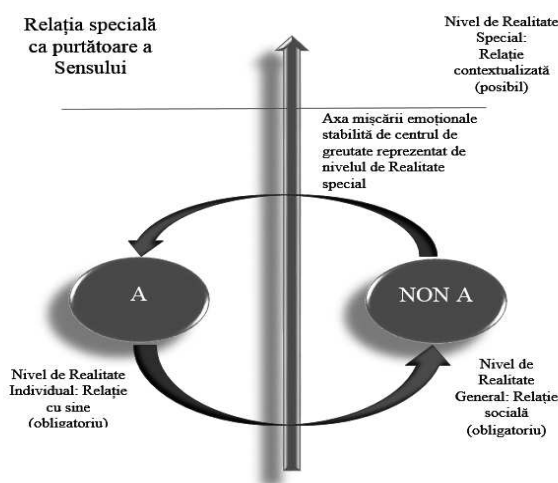


**Figura 4. Superioritatea din cadrul aceluiasi nivel de Realitate, al mai multor niveluri de Realitate și care traversează nivelurile de Realitate (după A.M. Petrariu)**

În acest proces al dezvoltării sociale, se regăsește nemijlocit omul, cu capacități intelectuale și spirituale, cu posibilități reale de a crea stări de echilibru, de armonie (cu sine, cu alții, cu mediul existențial) în depășirea dramei existențiale, axându-se pe următoarele coordonate imperative ale timpului: transdisciplinaritatea, interdisciplinaritatea și pluridisciplinaritatea. „Evoluția individuală și evoluția socială se condiționează una pe cealaltă. Ființa umană hrănește ființa umanității, iar ființa umanității hrănește ființa umană” [5]. Altfel spus, educația nu are drept unic scop formarea individului conform aspirațiilor și intereselor acestuia, ci este un mijloc prin intermediul căruia societatea își resuscitează viața, acesta fiind un mister care traversează nivelurile de Realitate, este prezentă în interiorul nivelurilor de Realitate și, în același timp, este dincolo de ele. „Natura transdisciplinară are o structură ternară (Natură obiectivă, Natură subiectivă, Natură trans-), care definește Natura vie. Această Natură este vie pentru că viața este prezentă în toate gradațiile sale și pentru că studiul său necesită integrarea experienței trăite. Cele trei aspecte ale Naturii trebuie să fie considerate simultan în termenii interrelaționării lor și a conjugării lor cu toate fenomenele Naturii vii” [5].

Astfel, acțiunea pedagogică încorporează componentele capitalului cultural care au menirea de a înscrie în structurile subiective proprii individului anumite valori, comportamente și scheme perceptive, prin prisma cărora acesta se va auto-clasa, mai întâi în structurile școlare, apoi în cele sociale („Orice plantăm în subconștientul nostru și hrănim prin repetiție și emoții va deveni într-o zi realitate” (E. Nightingale).

Fiecare situație de viață reprezintă o provocare și o problemă pe care elevul trebuie să o rezolve, recurgând la schimbare: abordată din punct de vedere structural-dinamic; articulată prin transcendență cu lumea existențială și cucerită prin învățare (doar esența informativ-formativă a învățării ce constă în recepționarea, stocarea și valorificarea, în mod explorativ și activ, de către ființă a experienței proprii de viață îi asigură modificarea selectivă și sistematică a conduitei, perfecționarea ei continuă sub influența acțiunilor variabile ale timpului) (Figura 5). „Nu trebuie numai ca fiecare să-și construiască mai individualizat existența. Trebuie, în egală măsură, să dea un sens mai personal vieții sale” (J.-P. Fitoussi). „O autentică educație nu poate favoriza abstractizarea în dauna altor forme de cunoaștere. Educația trebuie să pună accentul pe contextualizare, concretizare și globalizare. Educația transdisciplinară se bazează pe reevaluarea rolului intuiției, imaginației, sensibilității și corpului în transmiterea cunoștințelor” (B. Nicolescu – Carta transdisciplinarității).



**Figura 5. Relația specială ca purtătoare a Sensului (A. M. Petrariu)**

Dublarea dobândirii conținutului cu abilitatea transferului acestuia modelează activ cultura comunicării definită de următoarele aspecte (Dance; McQuail; Pânișoară, 2006, p. 17):

- simboluri, vorbire, limbaj;
- înțelegerea/receptarea, nu transmiterea mesajelor;
- interacțiune, relație – schimbul activ și co-orientarea;
- reducerea incertitudinii – ipotetică dorință fundamentală, conducând la căutarea de informație în scopul adaptării;
- procesul – întreaga secvență a transmiterii;
- transfer, transmitere – mișcare conotativă în spațiu și timp;
- legătură, unire – comunicarea în ipostază de conector, de articulator;
- trăsături comune – amplificarea a ceea ce este împărtășit sau acceptat de ambele părți;
- canal, purtător, rută – o extensie a „transferului”, având ca referință principală calea sau „vehiculul” (sistemul de semne sau tehnologie);
- memorie, stocare – comunicarea duce la acumulare de informație/depozite informative;
- răspuns discriminatoriu – accentuarea acordării selective de atenție și a interpretării;
- stimuli – accentuarea caracterului mesajului în cauză, a răspunsului sau a reacției;
- intenție – accentuarea faptului că actele de comunicare au un scop;
- momentul și situația – acordarea de atenție contextului actului comunicativ;
- putere – comunicarea văzută ca mijloc de influență.

Actul comunicării este un punct nodal pentru punerea în formă a informațiilor ce construiesc *segmentul instrumental* al cunoașterii: 1. *mecanisme informațional-operaționale simple*: Senzații + Percepții + Reprezentări; *mecanisme informațional-operaționale complexe*: Gândirea + Memoria + Imaginația) și structurarea atitudinilor individului, prin intermediul căruia un element al mediului capătă o valoare pentru subiect, constituind *segmentul afectiv-atitudinal*); 2. *mecanisme stimulator-energizante*: Motivație + AFECTIVITATE); 3. *mecanisme reglatoare*: Voință, Atenție, Limbaj; 4. *mecanisme integratoare* (însușiri de personalitate): Temperament (latura dinamico-energetică a psihicului), caracter (latura relațional-valorică a

Personalității), creativitate (latura transformativ-constructivă a Personalității), aptitudini (latura instrumental-operațională a Personalității) (Figura 6).

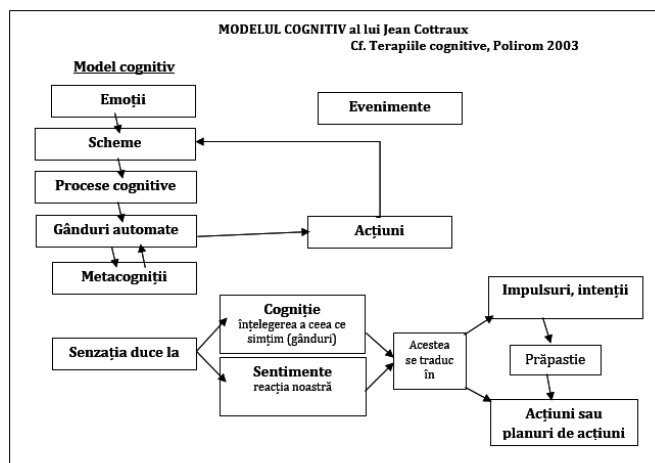


Figura 6. Modelul cognitiv al lui Jean Cottraux

Între procesele afective și cele cognitive există o serie de diferențieri [2]:

*Procese cognitive:*

- Omul reacționează cu întreaga lui ființă, afectivitatea este o vibrație, concomitent organică, psihică și comportamentală, ea este tensiunea întregului organism cu efecte de atracție și respingere, căutare și evitare.
- Subiectul se subordonează relației, într-un fel, sieși, pentru că el este cel care introduce o anumită valoare sau semnificație emoțională în obiectul reflectat.
- Contează organizarea motivațională a indivizilor, raportul obiectului (perceput, gândit sau imaginat) cu necesitățile, cu gradul lor de satisfacere. Diferențe există și între afectiv și motivațional, în cazul primului contând efectul de câmp (în care deplasarea unui punct determină o variație dinamică într-un alt punct, născându-se astfel un curent de echilibrare preferențială care dispare o dată cu lichidarea tensiunii), în timp ce, în cazul celui de-al doilea, esențial este caracterul vectorial (Figura 7).

Aceste diferențe nu trebuie să ne ducă la considerarea afectivității ca fiind ruptă de cognitiv și motivațional, dimpotrivă, între ele există o foarte strânsă interinfluențare, ba chiar o convertire a unora în altele. Practic, nu există fenomen psihic cu care procesele afective să nu se afle în relații



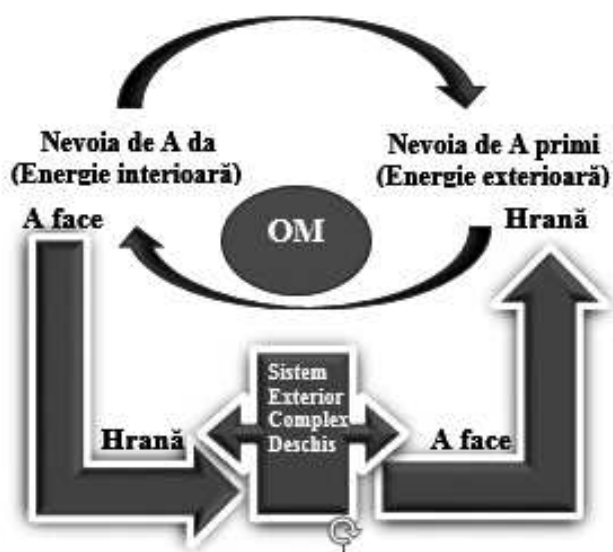


Figura 7. Mișcarea energiei interioare depinde de mișcarea energiei exterioare: „a face” este hrană pentru sistemele exterioare, omul ca sistem viu într-o lume de sisteme (A.M. Petrariu)

de interacțiune și interdependență. Afectivitatea este prezentă începând cu pulsațiile inconștientului și terminând cu realizările ultimative ale con-

științei. Tocmai de aceea, ea este considerată ca fiind o componentă bazală. Putem, așadar, afirma că ceea ce omul „face” este hrană pentru celelalte sisteme și putem folosi termenul de „a face” pentru a desemna energia pe care el o dă, într-o formă sau alta. Dacă privim cuplul „a da” și „a primi” ca un schimb, atunci putem afirma că, din punctul de vedere al ființei umane, ceea ce face ea este ceea ce dă pentru ceea ce primește și, ca atare, ar putea fi considerată ca un tip de contraprestație.

În concluzie, putem afirma că omul este în permanență constrâns să interacționeze și, deci, din punctul de vedere al unității sistemice a lumii să facă anumite lucruri, dezvoltându-și astfel gândirea integratoare, sistematică, gândire ce scoate în evidență sfera sa conștientă, cooperantă. La rândul său, gândirea critică și creativă sunt stimulii ce condiționează manifestarea expresivă a Omului transcendențial prin dezvăluirea componentelor personalității, co-raportate la capacitatea de deschidere a Eului în aria culturii comunicării - cerințe ale unui învățământ ce ține de societatea bazată pe cunoaștere.

## REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Delors J. *Comoara lăuntrică. Raportul pentru UNESCO al Comisiei Internaționale pentru educație în sec. XXI*. Iași, Editura „Polirom”, 2000, 240 p.
2. Lupșa E., Bratu V. *Psihologie: manual pentru clasa a X-a*, Editura „Corvin” 2005.
3. Morin E. *Paradigma pierdută: natura umană*. Traducere: Iu. Popescu. Iași, Editura Universității „Al.I. Cuza”, 1999.
4. Nicolescu B. *Ce este Realitatea? Reflecții în jurul operei lui Stéphane Lupasco*. Traducere: Simona Modreanu. Iași, Editura „Junimea”, 2009.
5. Nicolescu B. *Transdisciplinaritatea. Manifest*. Iași, Editura „Polirom”, 1999.
6. [http://ciret-transdisciplinarity.org/biblio/biblio\\_pdf/Adrian\\_Mirel\\_Petrariu\\_Final.pdf](http://ciret-transdisciplinarity.org/biblio/biblio_pdf/Adrian_Mirel_Petrariu_Final.pdf).

## CULTURE AND COMMUNICATION REFLECTION IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING-LEARNING PROCESS

**Abstract.** This article highlights the issue of the student's cultural identity in the process of learning a foreign language, argues the relevance of this issue for the ongoing period of globalization of languages and cultures. The paper reflects the notion of a "cultural approach", combined with the study of the cultural, personal, national and international identity of the student from the perspective of the English language. The author concludes that cultural identity in teaching English can be regarded as an intrapersonal process through which students are prepared to exercise tolerance towards other cultures beyond diversity and differences.

**Keywords:** culture, cultural identity, globalization, the speakers, culture bearers, language picture of the world, tolerance, intercultural.

## REFLECTAREA CULTURII ȘI COMUNICĂRII ÎN PROCESUL DE PREDARE-ÎNVĂȚARE A LIMBILOR STRĂINE

**Rezumat.** În articolul de față se subliniază problema identității culturale a elevului în procesul de învățare a unei limbi străine, se argumentează relevanța acestei probleme pentru perioada în curs de desfășurare a globalizării limbilor și culturilor. În lucrare este reflectată noțiunea de „abordare culturală”, combinată cu studiul identității culturale, personale, naționale și internaționale a elevului prin filiera limbii engleze. Autoarea conchide că identitatea culturală în predarea limbii engleze poate fi privită ca un proces intrapersonal, prin care elevii sunt pregătiți să exercite toleranță față de alte culturi dincolo de diversitate și diferențe.

**Cuvinte-cheie:** cultură, identitate culturală, globalizare, vorbitori, purtători ai culturii, imagine lingvistică a lumii, toleranță, interculturalitate.

In teaching-learning foreign languages, three approaches have been developed by outstanding scholars: lingua-country study approach, socio-cultural approach and lingua-cultural approach.

**Lingua-country study approach** [6] realizes national cultural component of the language material, which reflects the culture of the country, whose language is being studied. In the scholars' interpretation, country study aims at satisfying tasks and demands of a foreign language, and country study has in itself linguistic nature. Country study approach realizes national cultural component of the language material.

**The socio-cultural approach** presupposes that learning other culture, the image of the world, peculiarities of other culture is of great importance. The author V. Maslova states that learning a language should be combined with learning stereotypes, values, behavior, social surrounding of the

bearers of a language. In this context, they suggest learning the actuals of other culture, carrying it over into the native culture and developing awareness of native culture peculiarities. Socio-cultural approach deals with the study of cultural peculiarities, stereotypes, values, behavior, and life of the bearers of the language.

A. Reichstein, in his article "National-Cultural Word and Word Combinations Significance of a Literary Text", wrote about reflection of nation's culture in the language, and the importance to know national cultural peculiarities as the necessary condition for comprehension of a foreign text. Text, being a unit of communication and being complete speech composition, carries on certain information, in which more or less the peculiarities of the given culture in the broad sense (history, society, art etc.) are being detected. The scholar points out that this part of the discourse contents together

with language means constitute national-cultural aspect of the text. Without this awareness, there are certain difficulties in inter-communication because of partial differences in perceiving of the world, comprising cognitive background of communication between communicative-language societies. Thus, language and culture are considered inseparable.

The third approach – *lingua-cultural approach* appeared at the end of the 20<sup>th</sup> century and became an independent discipline. Linguistics of the 21<sup>st</sup> century is actively developing this direction. As the quote says: “Limits of the language of my nation means limits of my outlook”.

N. Galskova believes that everything, which is surrounding people, “builds” human intercultural bridges among representatives of different conceptions, cultures and countries. Language plays the most important part, as it is the only instrument helping to “build” these bridges of mutual understanding among the representatives of various linguistic ethnic societies.

I. Haleeva points out: “As a fact, intercultural competence ... is explained as a complex of specific processes of interaction between communication partners belonging to different linguistic, ethnic, cultural associations”.

“...A person is able to have intercultural communication, which is able to determine an individual’s attitude to himself, the world, and it is his experience of his own creative activity”.

“It means that using his linguistic cultural experience and his own national cultural traditions and habits, the individual ... not only takes into consideration other language code, but also different customs and habits, different norms of social conduct, at the same time, he realizes the fact of their alien nature” [7, p. 65] and, simultaneously, keeping up “individual natural national style” [5].

R. Millrood points out that there exists global human culture, having characteristic common features of any person, culture of a nation, which reflects ethnographic, psychological and social peculiarities of a folk. The contents of culture study may be conventionally divided into the following groups: elements of culture (artifacts, monuments of ethnography), cultural facts (episodes, incidents, and historical events), indicators of culture (habits, tastes, and preferences), culture actuals (values, norms, and stereotypes), culture evaluation (collectivism - individualism, spontaneous nature - punctuality, feminine - masculine nature)” (R. Millrood. “Teaching Culture and Culture of

Teaching”). Further, in his article “The English Language and Culture in the Age of Globalization”, R. Millrood stresses that culture is always reflected in proverbs. He points out that analysis of proverbs show that national mentality and cultural peculiarities are reflected in them. “Cultural diversity of the social surrounding, in which the spread of the English language makes it necessary aimful study of verbal and non-verbal behavior of that surrounding, in which supposing necessary intercultural interrelations emerge.” [3, p. 55].

G.D. Tomahin has contributed greatly to the English language study by his investigation of actuals. In linguistics, actuals denote majority of words, naming objects and notions. The distinctive feature of actuals is the character of their objective contents, i.e. the close link of an object, notion, phenomenon, designated by actuals of a country, folk, on the one hand, and span of time - on the other hand. It is local coloring, which makes neutral “colorless” lexical unit “nationally colored”, i.e. actuals.

The definition of the word “coloring”, given by the scholar, is “... coloring of a word, which it acquires, due to belonging of its referent to a certain folk, country or place, historical epoch, due to the fact that the referent is characteristic to its culture, ways of life, traditions”.

G.D. Tomahin has given the classification of actuals. Actuals are geographical names, names of personalities - antroponyms, people’s activities, plants and animals, everyday life (food, drinks, dwelling, dishes, places, transport, labour). Actuals are also art and culture (literary works, folklore, music, musical instruments, dances, customs and rituals, holidays, mythology, cults and their followers, ethnic objects (ethnonyms, nicknames, names of people), social political actuals (administrative-territorial structure, organs and authorities, public political organizations, ranks, titles, degrees), and military actuals [9].

One of the study domains in the Moldavian Curriculum is communication. It is based on communication-oriented teaching, which should take into consideration situations of real communication. This kind of teaching-learning process presupposes development of a number of competences:

- linguistic competence - knowledge of vocabulary and grammar rules;
- socio-linguistic competence - ability to choose and use adequate language forms, depending on the situation of communication, social role of communication;

- discourse competence – ability to comprehend different kinds of communicative utterances, to create logically complete and linked utterances belonging to various functional styles;
- strategic competence – verbal and non-verbal means of communication if there is a failure in communication;
- socio-cultural competence – importance of cultural peculiarities of language bearers, their habits, traditions, norms of behavior and etiquette, ability of learners to accumulate them and use the knowledge in communication, preserving cultural identity;
- socio-communicative competence – ability and desire to interact with other people, self-confidence in communication process.

The curriculum stresses the importance of learning native and foreign culture- artifacts, beliefs, values, and ethnic norms (spiritual culture), models of behavior (social culture). As a result, pupils will be able to know geographical, social and cultural peculiarities of a foreign language culture, which is part of international cultural heredity, establish mutual understanding, integration of different cultural in the context of social and economic

globalization. That is why the important role is attended to the authentic material and communicative tasks. The modal of a real communication, having cognitive and effective evaluating character, should be obligatory realized in the process of education.

It is important to apply lingua-cultural approach in teaching-learning as differences between cultures cause some misunderstanding in the interactive communication. People should acquire not only linguistic competence but cultural awareness as well. Cross – cultural investigation made by linguists provide good material that assist language learners to deal with the problems of alien environment and break cultural barriers. Language and culture exist in each individual, who is a thinker, creator and transmitter of his culture. An individual is a member of the society, one uses the language for communication with other members of the same community and other communities. The beneficial condition of any communication should have a mutual knowledge of actuals or the background knowledge. A “language picture of the world” gives the opportunity to realize the implicit meaning of the vocabulary through explicit meaning.

### **BIBLIOGRAPHY**

1. Byram M. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon, Multilingual Matters, 1997.
2. Maslova V.A. *Cultural Studies. Study guide for students of higher school educational institutions*. Moscow, Publishing center “Academy”, 2001.
3. Millrood R.P. *Cultural identity as a problem of foreign language pedagogy*. Language and Culture, 2016, Nr. 2(8), p. 101–107.
4. Reichstein A.D. *National-Cultural Word and Word Combinations Significance of a Literary Text. Linguo-Country Study and Text: Collected Works*. Comp. By E.M. Vereshchagin, V.G. Kostomarov. Moscow, Moscow State Regional University Publishing House, 1987, p. 69–76.
5. Барышников Н.В. *Английский язык как доминантный в обучении многоязычию*. Н.В. Барышников, М.А. Бодоньи. *Иностранные языки в школе*, № 5, 2007, с. 29–33.
6. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. *Язык и культура*. – М.: Рус. язык, 1990. – 246 с.
7. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. *Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика*. Учеб. пособие для студ. Лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. Москва, Издательский центр «Академия», 2004, 336 с.
8. *Иностранные языки 1: Куррикулум для X – XII классов*. Ministerul Educației al Republicii Moldova, Editura „Știința”, 2010.
9. Томахин Г.Д. *Реалии в культуре и языке*. Реалия – предмет и реалия – слово. Методическая мозаика, №8, 2008.

## ИНТЕГРИРОВАНИЕ ДИСЦИПЛИН В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ БАЗОВОГО КУРСА ФИЗИКИ

**Аннотация.** Проблема межпредметных связей остается актуальной в связи с тем, что естественные науки стремительно развиваются, пересматриваются законы, гипотезы дополняются новыми данными. Это, в свою очередь, усиливает необходимость создания у ученика целостной системы знаний с её внутренними взаимосвязями и закономерностями. Особенно это касается школьного курса Физики. Автор рассказывает об использовании в процессе обучения некоторых нестандартных методов и приемов, основанных на интеграции Физики с другими школьными предметами.

**Ключевые слова:** междисциплинарная связь, интегрированные уроки, задачи междисциплинарного содержания, взаимодействие, сказки с физической тематикой.

Природа изучается в нескольких школьных курсах, однако, мало у кого формируется ее целостное видение. Начнем с того, что при изучении общих научных понятий в курсе Физики, необходимо учитывать глубину раскрытия их содержания и преемственность изложения в разных предметах [2]. Опыт показывает, что высшего уровня систематизации знаний учащихся можно достигнуть благодаря межпредметным связям. Эти связи способствуют формированию у школьников целостной научной картины мира, позволяют совершенствовать содержание учебных предметов, а также устанавливать связь между природными явлениями, служат средством формирования как отдельных качеств, так и личности в целом.

Дидактическая значимость межпредметных связей была подмечена еще великими педагогами прошлых лет. Например, великий дидактик Ян Амос Коменский подчеркивал: «Все, что находится во взаимной связи, должно преподаваться в такой же связи».

К идее межпредметных связей обращаются позднее многие педагоги, развивая и обогащая ее.

И.Г. Песталоцци на большом дидактическом материале раскрыл многообразие взаимосвязей учебных предметов. Он исходил из

требования: «Приведи в своем сознании все по существу связанные между собой предметы в ту именно связь, в которой они действительно находятся в природе». Песталоцци отмечал особую опасность отрыва одного предмета от другого.

В классической педагогике наиболее полное психолого-педагогическое обоснование дидактической значимости межпредметных связей дал К.Д Ушинский (1824 – 1870). Он считал, что «знания и идеи, сообщаемые какими-то ни было науками, должны органически строиться в светлый и, по возможности, обширный взгляд на мир и его жизнь». К.Д Ушинский оказал огромное влияние и на методическую разработку теории межпредметных связей, которой занимались многие педагоги, особенно В.Я. Стоюнин, Н.Ф. Бунаков, В.И. Водовозов и др. [3].

Процесс усвоения учениками всей совокупности знаний в их развитии, овладении общенаучным мировоззрением, формирующимся на знании всех предметов, в их взаимосвязи – это и есть интеграция в образовании.

В процессе работы выяснилось, что крайне необходимо начать с согласования Куррикулума по предметам в трактовке общих понятий и во времени их изучения. В анализе учебных программ, рекомендаций научно-

методической литературы отобран материал, требующий интеграции знаний учеников при его изучении, закреплении, обобщении и контроле. Именно в этом процессе согласования устраняется несогласованность терминологий, единиц для одних и тех же величин в разных учебных предметах [1].

Особое внимание уделено выбору форм интегрированного урока, составлению плана, определению методов контроля и оценки средств обучения школьников.

Один из приемов осуществления межпредметных связей в Физике с другими предметами – это решение задач межпредметного содержания. К таким задачам относятся упражнения, в которых используются знания и умения учащихся по двум или нескольким предметным дисциплинам. Чаще всего такие задачи используются для связей теории с практикой, для обобщения и систематизации знаний [6]. Существуют два основных направления межпредметных связей наиболее используемых нами: это Физика – Математика и Физика – Литература.

Весь аппарат Физики строится на математических вычислениях, формулах, закономерностях. Математика, как и Физика, для некоторых учащихся сложный предмет. В связи с этим возникает вопрос: «Нужна ли Физика?» [4].

Для того чтобы сразу же развеять сомнения в необходимости знаний основ Физики и свя-

зи ее с Математикой, необходимо определить главное направление координации действий (Таблица 1) совместно с преподавателем Математики. Это поможет выявить «точки соприкосновения» программного материала и опереться на них.

**Таблица 1. Координация действий Математики и Физики**

<i>Математика – Физика</i>			<i>Математика – Физика</i>	
Материал, нужный физикам	Изучаемый вопрос	Когда изучается (номер недели)	Изучаемый материал	Материал для уроков Математики

В Таблице 2 предлагаем примерное планирование вопросов по Математике, используемых при изучении Физики.

При реализации межпредметных связей по линии Физика – Математика, возникли следующие трудности:

1. Физические понятия, используемые на уроках Математики, не всегда своевременно сформированы в курсе Физики, и наоборот, математики не всегда своевременно знакомят с понятиями и действиями, необходимыми для курса Физики. Например, понятие «вектора и действия над ними».
2. В курсе Физики применяют такие физические понятия, которые в рамках учебной математической программы вообще не вводятся.

**Таблица 2. Вопросы Математики необходимые при изучении Физики**

6 класс	7 класс	8 класс	9 класс	10 класс	11 - 12 классы
- пропорции - прямая и обратная пропорциональность - координаты на прямой - параллельные прямые - модуль числа - изменение величин	- функции и их графики - линейные функции и их графики - прямая пропорциональность - взаимное расположение графиков линейных функций - сложение векторов, сложение сил	- графический способ решения уравнений - решение задач с помощью уравнений - числовые неравенства - египетский треугольник - абсолютная величина и направление вектора	- преобразование подобия - параллельный перенос - осевая симметрия - тригонометрические функции: синус, косинус - свойства прямоугольного треугольника	- функции и их графики - линейные функции - квадратичные функции	- периодичность тригонометрических функций - гармонические колебания - приращение функции - понятие о непрерывности и предельном переходе - производная в Физике и Технике - наибольшее и наименьшее значение - применение непрерывности

3. Несогласованность терминологии и обозначений в курсах Математики и Физики. То есть, иногда одни и те же понятия получают различную трактовку.

4. Стержневые идеи математики не всегда реализуются в курсе Физики.

Именно поэтому, для четкого взаимодействия в преподавании Математики и Физики, и было составлено примерное планирование вопросов по Математике, используемых при изучении Физики.

Из собственного опыта хочется отметить, что совместные уроки Физика – Литература, повышают качество знаний и развивают творческую фантазию школьников, обогащают речь, повышают эрудицию и познание, воспитывают культуру и вкус. Стоит задуматься, как связать Физику и Литературу. Есть ли общее между этими, казалось бы, далекими друг от друга областями человеческой деятельности. Язык Литературы – это язык образов. Поэт или писатель в нескольких словах может емко выразить мимолетное или сложное явление. Физика же – наука о природе. Это точная наука и изучает она количественные закономерности. Законы Физики базируются на фактах, установленных опытным путем. Но общее в творческой деятельности литератора и ученого-физика есть. Между Физикой и поэзией много сходного. Задача поэзии аналогична задачам науки – свести разнообразные явления действительности к возможно меньшему числу обобщений.

Попробуем на конкретных примерах, взятых из собственного опыта проведения интегрированных уроков, показать, как можно повысить интерес учащихся к Литературе, путем анализа физических явлений. Например, поиски явлений Физики в Литературе, преподнесенные в игровой форме, дают возможность учащимся, предпочитающим точные предметы, посмотреть на Литературу и поэзию совсем под другим углом.

При изучении темы «Диффузия» читается отрывок из произведения «Вечера на хуторе близ Диканьки» Н.В. Гоголя «...разговорились об том, как нужно солить яблоки. Старуха моя начала было говорить, что нужно наперед хорошенько вымыть яблоки, потом намочить в квасу, а потом уже...», и ученики определяют на каком явлении основано соленье яблок.

Что нужно сделать, чтобы яблоки просолились быстрее? (Ответ: на диффузии. Чем выше температура раствора, тем быстрее идет диффузия, быстрее просолятся яблоки) [5].

Обогащают «урок – решение задач» физические сказки, по которым учащиеся составляют и решают задачи. При изучении темы «Тепловые явления» в 8 классе часто используется задание составить по сказке несколько задач и решить их как, например:

**Задача-сказка.** Давным-давно жила-была Госпожа Вода. У нее не было ни вкуса, ни цвета, ни запаха. Масса  $1\text{ м}^3$  ее была 1000 кг. Без воды не могло существовать ничто на свете, и этим она гордилась. Перед ней все поклонялись и уважали, и берегли ее. И было у нее двое прекрасных детей. Жили они счастливо, пока не случилась беда с ее детьми – страшная ведьма похитила их. Пришлось Воде отправиться к ведьме, чтобы спасти своих детей. По пути к замку Вода встретила много препятствий. Как только она прошла лес, температура понизилась до  $0^\circ\text{C}$  и Вода кристаллизовалась. Но она не сдалась и пошла дальше. Через некоторое время вышло солнышко и затратило  $34 \cdot 10^4$  Дж/кг энергии, тогда колдовство исчезло, и Вода стала таять. Узнав об этом, ведьма очень разозлилась и повысила температуру до  $100^\circ\text{C}$ . Вода закипела и превратилась в пар с удельной теплотой парообразования  $2,3 \cdot 10^6$  Дж/кг, а пар поднимаясь вверх, превращался в облака. Таким образом, Вода проникла в замок, нашла своих детей и они, все трое, отправились домой. А ведьма сгинула от гнева. Вот что могла сотворить Вода – обыкновенное вещество, без которого не существует ни одного живого организма на Земле, нет ни одного продукта питания.

В заключение можно сказать, что учащиеся с удовольствием обосновывают физические закономерности знаниями и примерами из Биологии, Географии, Истории и т.п. Использование информации, полученной при изучении других учебных предметов, способствует развитию не только познавательного интереса, но и кругозора, более глубокому пониманию материала.

### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. *Curriculumul national. Fizica*. Ministerul Educației al Republicii Moldova. Chișinău, Editura „Știința”, 2010.
2. *Положение об аттестации педагогических кадров дошкольного, начального, специального, дополнительного, среднего и среднего специального образования*. Министерство образования, культуры и исследований Республики Молдова, 2018. [www.edu.md](http://www.edu.md).
3. Самигуллина М., Багавиев И. *Проблемы обобщения педагогического опыта*. Журнал «Школьные технологии», 2008, № 5, с. 20-24.
4. Селевко Г.К. *Современные образовательные технологии: Учебное пособие*. Москва, Издательский дом «Народное образование», 1998 г.
5. Семке А.И. *Физика. Занимательные материалы к урокам*. Москва, 2004 г.
6. *Политика в области образования и новые информационные технологии*. Национальный доклад России на II Международном конгрессе ЮНЕСКО. Научно-методический журнал «Информатика и образование», 1996, № 5.



*Eman Ayoub  
(Israel)*

## A COMPARATIVE VIEW ON VIOLENCE AND RELATIONSHIPS IN FAMILIES IN ARAB SECTOR OF ISRAEL

**Abstract.** *The article gives a view on actual perception of the problem of violence and relationships in families in Arab Sector of Israel. There were questioned 240 persons from Arab Sector of Israel. The respondents were asked about their relationships with their personal families they come from, relationship with the families they have now, relationships with their wives/husbands.*

**Keywords:** *violence, relationship, family, conflicts, wife, husband, kids, friends, colleagues, school, conditions.*

## PERSPECTIVA COMPARATĂ PRIVIND VIOLENȚA ȘI RELAȚIILE DIN FAMILIE ÎN SECTORUL ARAB DIN ISRAEL

**Rezumat.** *În articol sunt prezentate datele obținute în urma chestionării a 240 de persoane din Sectorul Arab (Israel) privind violența și relațiile din familie. Astfel, respondenții au relatat despre relațiile cu familia din care provin, relațiile cu familia pe care o au în prezent și relația pe care o au cu soțul/soția.*

**Cuvinte-cheie:** *violență, relații, familie, conflicte, soție, soț, copii, prieteni, colegi, școală, condiții.*

The violence is considered to be an action that stops a woman to realize her fundamental rights and freedoms [1]. The theories of violence are classified in 4 big concepts: instinctual, reactive, cognitive, and theories of learned behaviors [2]. The literature review showed that no one explanation is complete because all of them are researching separate aspects of the phenomena of violence [3].

In our research we were interested to find what are relationships in families and the view on violence in Arab Sector of Israel.

There were 240 people of different ages, as are: 120 women (40 women aged between 20-40, 40 women aged 41-60, 40 women aged 61+) and 120 men (40 men aged between 20-40, 40 men aged 41-60, 40 men aged between 61+).

We asked people how satisfied are them of the relationship with their personal family they come from, relationship with the family they have now, relationship with their wife/husband family.

The respondents (women (aged from 20 till 80) and men (aged from 20 till 83)) were asked to mark the most appropriate answer in given table.

**Table 1. The levels of satisfaction of respondents of their relationship with their personal family they come from, relationship with the family they have now, relationship with their wife/husband family**

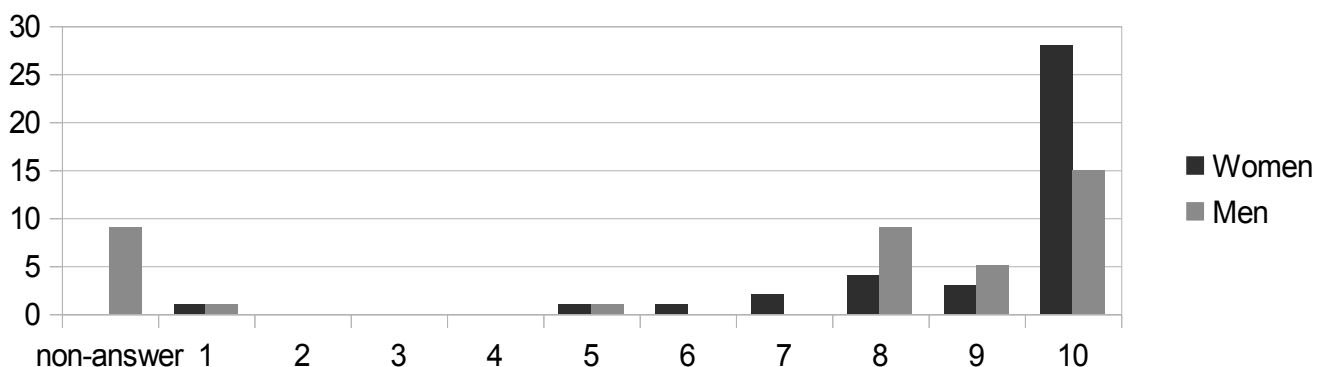
Here is a scale from 1 to 10, please, appreciate, making a circle how satisfied are you of....		Completely unsatisfied					Completely satisfied				
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1.	Relationship with your personal family you come from										
2.	Relationship with the family you have now										
3.	Relationship with your wife/husband family										

We found that being asked about the relationships with their personal families they come from (completely unsatisfied is 1 point (till 5) and completely satisfied (beginning 6) are 10 points), the interviewed person told that (Fig. 1, Fig. 2, Fig. 3):

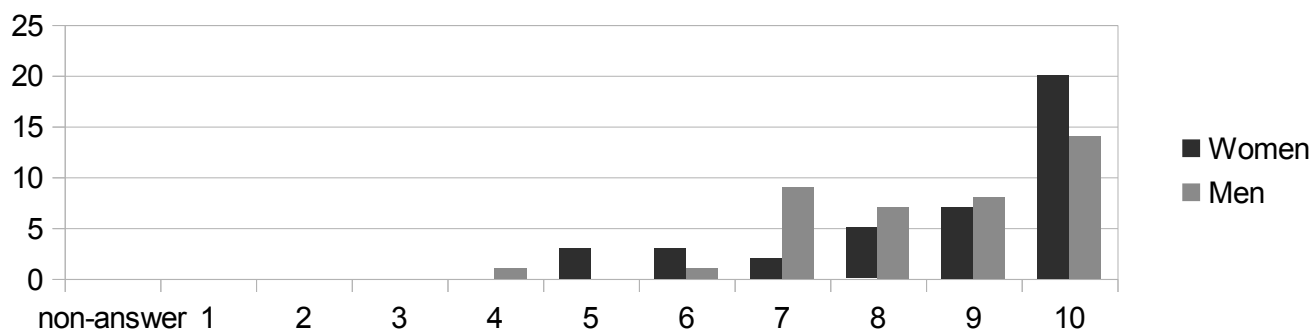
- points 1-5 – from 0% (points 1, 3, 4), 2,5% (point 1, 5) and completely satisfied as are points 6-10 – from 2,5% (point 6), 5% (point 7), 7,5% (point 8), 10% (point 9) to 70% (point 10);
- men of ages 20-40 are completely unsatisfied of with their personal families they come from as are points 1-5 – from 0% (points 2, 3, 4), 2,5% (points 1, 5) to 22,5% (non-answers) and completely satisfied as are points 6-10 – from 0% (points 6, 7), 12,5% (point 9), 22,5% (point 8) to 37,5% (point 10);
- women of ages 41-60 are completely unsatisfied of with their personal families they come from as are points 1-5 – from 0% (points 1, 2, 3, 4) to 7,5% (point 5) and completely satisfied

as are points 6-10 – from 5% (point 7), 7,5% (point 6), 12,5% (point 8), 17,5% (point 9) to 50% (point 10);

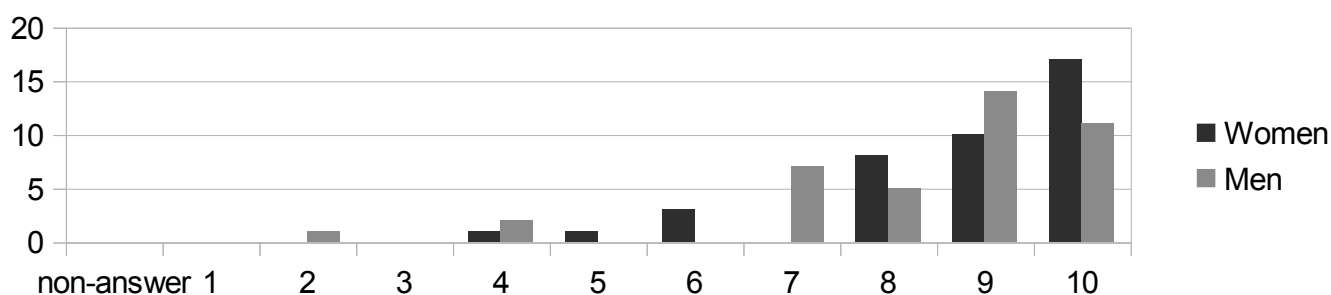
- men of ages 41-60 are completely unsatisfied of with their personal families they come from as are points 1-5 – from 0% (points 1, 2, 3, 5) to 2,5% (point 4) and completely satisfied as are points 6-10 – from 2,5% (point 6), 17,5% (point 8), 20% (point 9), 22,5% (point 7) till 35% (point 10);
- women of ages 61+ are completely unsatisfied of with their personal families they come from as are points 1-5 – from 0% (points 1, 2, 3) to 2,5% (points 4, 5) and completely satisfied as are points 6-10 – from 0% (point 7), 7,5% (point 6), 20% (point 8), 25% (point 9) to 42,5% (point 10);
- men of ages 61+ are completely unsatisfied of with their personal families they come from as are points 1-5 – from 0% (points 1, 3, 5), 2,5% (point 2) to 5% (point 4) and completely



**Figure 1. The opinions of respondents about their satisfaction of relationships with their personal families they come from (women and men aged 20-40)**



**Figure 2. The opinions of respondents about their satisfaction of relationships with their personal families they come from (women and men aged 41-60)**



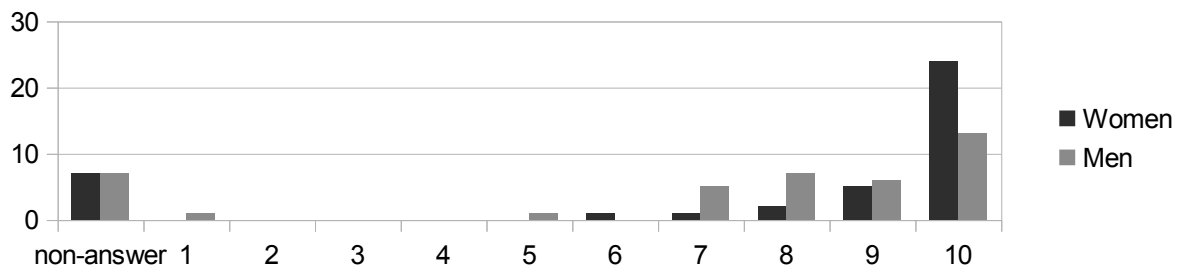
**Figure 3. The opinions of respondents about their satisfaction of relationships with their personal families they come from (women and men aged 61+)**

satisfied as are points 6-10 – from 0% (point 6), 12,5% (point 8), 17,5%(point 7), 27,5% (point 10) to 35% (point 9).

We found that being asked about the satisfaction for relationships with the families they have now (completely unsatisfied is 1 point (till 5) and completely satisfied (beginning 6) are 10 points), the interviewed person told that (Fig. 4, Fig. 5, Fig. 6):

- women of ages 20-40 are completely unsatisfied of with their personal families they come from as are points 1-5 – from 0% (points 1, 2, 3, 4, 5) to 17,5% (non-answer) and completely satisfied as are points 6-10 – from 2,5% (point 6, 7), 5% (point 8), 12,5 % (point 9) to 60% (point 10);
- men of ages 20-40 are completely unsatisfied of with their personal families they come from as are points 1-5 – from 0% (points 2, 3, 4), 2,5% (points 1, 5) to 17,5% (non-answers) and completely satisfied as are points 6-10 – from 0% (point 6), 12,5% (point 7), 15% (point 9), 17,5% (point 8) to 32,5% (point 10) ;

- women of ages 41-60 are completely unsatisfied of with their personal families they come from as are points 1-5 – from 0% (points 2, 3, 4, 5), 2,5% (point 1, 5) to 10% (non-answer) and completely satisfied as are points 6-10 – from 5% (point 6), 7,5% (points 7, 8), 25% (point 9), 10% (point 8) to 40% (point 10);
- men of ages 41-60 are completely unsatisfied of with their personal families they come from as are points 1-5 – from 0% (points 2, 3, 4, 5), 2,5% (point 1) to 5% (non-answers) and completely satisfied as are points 6-10 – from 2,5% (point 6), 15% (point 7), 17,5% (point 8), 27,5% (point 9) to 30% (point 10);
- women of ages 61+ are completely unsatisfied of with their personal families they come from as are points 1-5 – from 0% (points 1, 2, 3), 2,5% (points 4, 5) to 5% (non-answer) and completely satisfied as are points 6-10 – from 2,5% (point 7), 7,5% (point 6), 10% (point 8), 32,5% (point 9) to 37,5% (point 10);
- men of ages 61+ are completely unsatisfied of with their personal families they come from



**Figure 4. The opinions of respondents about their satisfaction of relationships with their families they have now (women and men aged 20-40)**

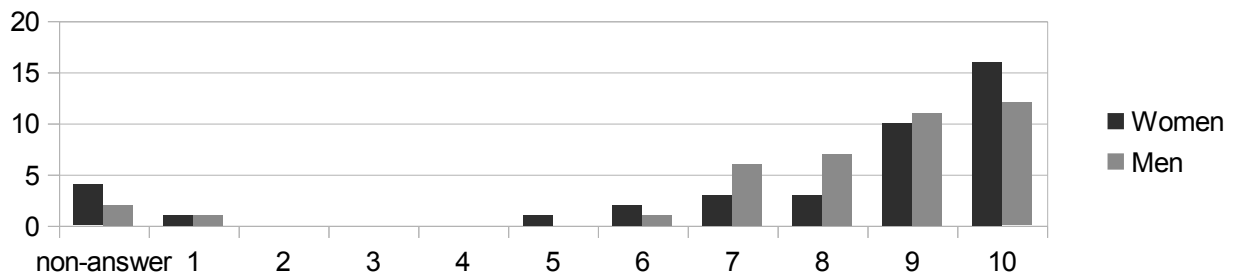
as are points 1-5 – from 0% (points 1, 2, 4, 5) to 2,5% (point 3) and completely satisfied as are points 6-10 – from 2,5% (point 6), 12,5% (point 7), 17,5% (point 8), 25% (point 10) to 40% (point 9);

We found that being asked about the satisfaction for relationships with his/her wife/husband (completely unsatisfied is 1 point (till 5) and completely satisfied (beginning 6) are 10 points), the interviewed person told that (Fig. 7, Fig. 8, Fig. 9):

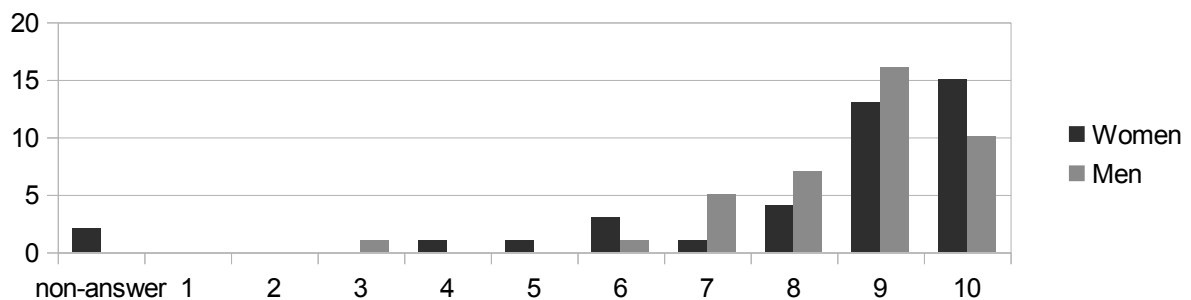
➤ women of ages 20-40 are completely unsatisfied with his/her wife/husband as are points

1-5 – from 0% (points 1, 2, 3, 4, 5) to 15% (non-answer) and completely satisfied as are points 6-10 – from 0% (point 7), 5% (point 6), 10% (point 8), 20% (point 9) to 50% (point 10);

➤ men of ages 20-40 are completely unsatisfied with his/her wife/husband as are points 1-5 – from 0% (points 3, 4), 2,5% (points 1, 2), 5% (non-answer) to 10% (point 5) and completely satisfied as are points 6-10 – from 7,5% (point 6), 10% (point 9), 17,5% (point 7) to 22,5% (points 8, 10);



**Figure 5. The opinions of respondents about their satisfaction of relationships with their families they have now (women and men aged 41-60)**



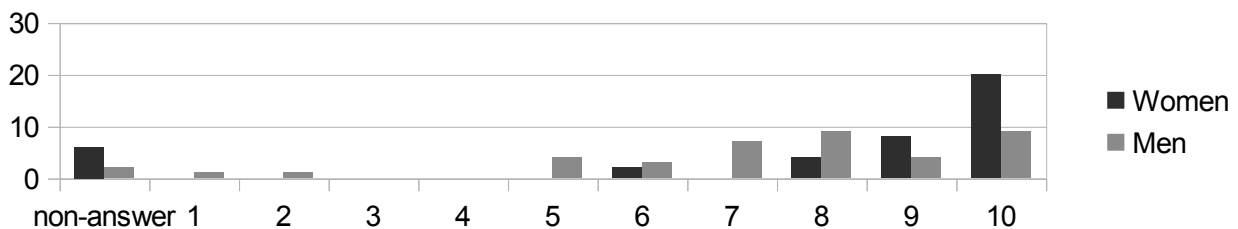
**Figure 6. The opinions of respondents about their satisfaction of relationships with their families they have now (women and men aged 61+)**

- women of ages 41-60 are completely unsatisfied with his/her wife/husband as are points 1-5 – from 0% (points 2, 3), 2,5% (points 1, 4, 5) to 10% (non-answer) and completely satisfied as are points 6-10 – from 7,5% (point 7), 12,5% (point 8), 15 % (point 6), 30% (point 9) to 32,5% (point 10);
- men of ages 41-60 are completely unsatisfied with his/her wife/husband as are points 1-5 – from 0% (points 2, 3, 5), 2,5% (points 1, 4) to 5% (non-answers) and completely satisfied as are points 6-10 – from 2,6% (point 6), 12,5% (point 7), 22,5% (point 8), 25% (point 9) to 37,5% (point 10);
- women of ages 61+ are completely unsatisfied with this/her wife/husband as are points 1-5 – from 0% (points 1, 2, 3), 2,5% (points 4, 5) to 5% (non-answer) and completely satisfied as are points 6-10 – from 2,5% (point 7), 15% (points 6, 8), 20 % (point 9) to 37,5% (point 10);
- men of ages 61+ are completely unsatisfied with this/her wife/husband as are points 1-5 – from 0% (points 1, 2), to 2,5% (points 3, 4, 5) completely satisfied as are points 6-10 – from

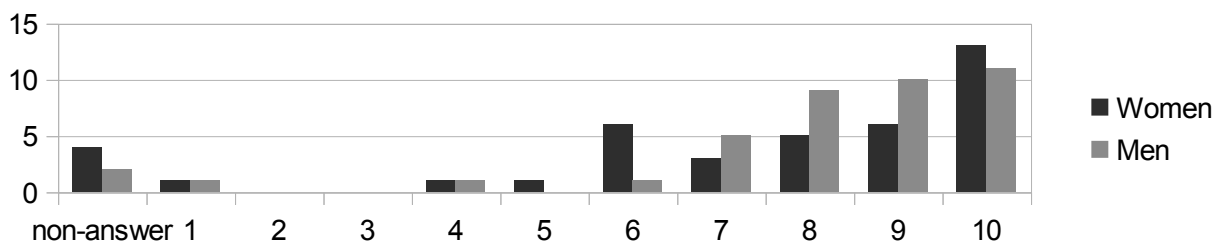
5% (point 6), 10% (point 7), 12,5% (point 8) to 32,5% (points 9, 10);

From obtained data we can conclude that in Arab Sector of Israel:

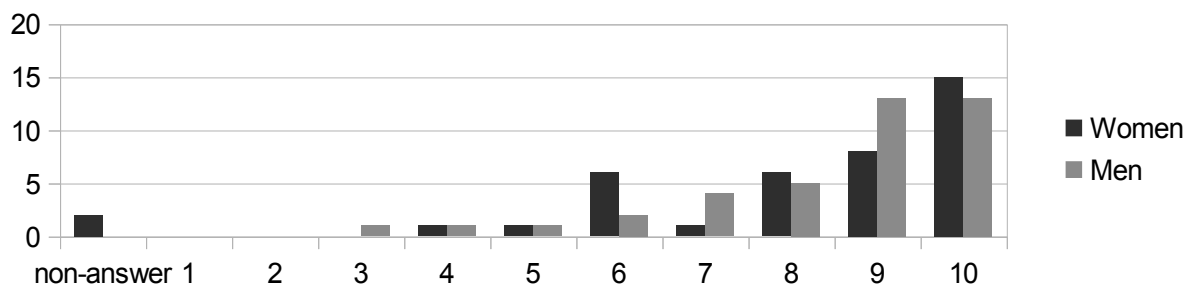
- respondents are the satisfied of their relationship with family they come from on high level (90,91% of general number of all respondents):
  - age 20-40 - 91,25% (women are more satisfied (95%) comparing men (72,5%));
  - age 41-60 – 95% (men are more satisfied (97,5%) comparing women (92,5%));
  - age 61+ - 91,25% (women are more satisfied (95,5%) comparing men (92,5%));
- respondents are satisfied of their relationship with family they have now on high level (87,5 of general number of all respondents):
  - age 20-40 – 96,25% (women are more satisfied (82,5%) comparing men (77,5%));
  - age 41-60 – 88,75% (men are more satisfied (92,5%) comparing women (85%));
  - age 61+ - 90% (men are more satisfied (97,5%) comparing women (90%))



**Figure 7. The opinions of respondents about the satisfaction of relationships with his/her wife/husband (women and men aged 20-40)**



**Figure 8. The opinions of respondents about the satisfaction of relationships with his/her wife/husband (women and men aged 41-60)**



**Figure 9. The opinions of respondents about the satisfaction of relationships with his/her wife/husband (women and men aged 61+)**

- respondents are satisfied of their relationship with their wife/husband on high level (86,66% of general number of all respondents):
  - age 20-40 – 98,75% (women are more satisfied (85%) comparing men (80%));
  - age 41-60 – 93,75% (men are more satisfied (90%) comparing women (82,5%));
  - age 61+ - 76,25% (men are more satisfied (92,5%) comparing women (90%)).

The data showed that women are more satisfied (comparing men) of their relationship with family they come from in Arab Sector of Israel but men are more satisfied (comparing women) of their relationship with family they have now in Arab Sector of Israel, and men are more satisfied (comparing women) of their relationship with their wife/husband. These satisfactions can be explained by the traditional society with rules where are fixed responsibilities for each family member and where the responsibility for family goes on female side.

The present paper made on actual perception of people of the problem of violence and relationships in families in Arab Sector of Israel was based on a comparative study of people's view on their relationships with their personal families they come from, relationship with the families they have now and relationships with their wives/husbands.

The obtained results showed that people in actual Arab Sector of Israel consider that they are satisfied of their relationship with family they come from and this satisfaction. In their opinion this satisfaction is being on high level (90,91% of general number of all respondents). People in

actual Arab Sector of Israel are satisfied of their relationship with family they have now. In their opinion this satisfaction is on high level (87,5 of general number of all respondents). People in actual Arab Sector of Israel are satisfied of their relationship with their wife/husband. They consider this satisfaction to be on high level (86,66% of general number of all respondents).

The research showed that people in Arab Sector of Israel are completely satisfied of the relationship they have with their personal family they come from, are completely satisfied of the relationship with the family they have now, are completely satisfied of the relationship with their wife/husband family.

In the conclusion we can say that we researched three parameters of satisfaction of people in Arab Sector of Israel: their relationships with their personal families they come from, relationship with the families they have now, relationships with their wives/husbands. According obtained data, we can affirm that women are more satisfied, comparing men, of their relationship with family they come from in Arab Sector of Israel. In the same time, the obtained data showed that men are more satisfied, comparing women, of their relationship with family they have now in Arab Sector of Israel. As for satisfaction of relationships with their wives/husbands, men are more satisfied, comparing women, of their relationship with their wife/husband. These satisfactions can be explained by the traditional society with rules where are fixed responsibilities for each family member and where the responsibility for family goes on female side.

## **BIBLIOGRAPHY**

1. Stefarta A., Ayoub E. *A view on education, life and attitudinal aspects for violence in Arab Sector of Israel*. In: Eastern European Journal of Regional Studies. Chisinau: CEIS ASEM. 2018, vol. 4. p. 23- 46.
2. Ayoub E., Stefarta A. *Opinions about the cultural orientation of the people in Arab Sector of Israel: women perspectives*. In: The intellectual and scientific potential of the XXI century. 2017, p. 212-218.
3. Ayoub E., Stefarta A. *Gender, others, another ethnical group, culture: opinions and attitudes of Arab Sector of Israel women*. In: Modern research and development. 2017, p. 582-590.

## REPERE TEORETICE ALE FORMĂRII ATAȘAMENTULUI ÎN PSIHLOGIE

**Rezumat.** Studiile din domeniul psihologiei dezvoltării au confirmat faptul că diferențele caracteristice comportamentului de atașament al indivizilor depind de variatele comportamente ale persoanelor care îngrijesc de copii. Pentru oameni atașamentul față de mamă este forma fundamentală de atașament. Această descoperire a condus la clasificarea tipurilor de atașament începând din copilărie, ca parte centrală adusă psihologiei de către teoria atașamentului.

**Cuvinte-cheie:** atașament, relații de obiect, securizat, nesecurizat, comportament, structuri, părinți.

Noi, oamenii, suntem ființe care trăiesc în grupuri sociale. Ne naștem într-un grup de oameni și creștem în sânul lui. O femeie și un bărbat ne dau viață și pentru fiecare dintre noi ei sunt mama și tata, rădăcinile identității noastre unice. Venim pe lume cu o mare nevoie de protecție și ajutor: fără o îngrijire intensă, fără a fi protejați de mamele noastre am fi expuși tuturor pericolelor mediului nostru înconjurător. Iar fără sprijinul și susținerea grupului ei, mama noastră și-ar pierde curând forța, ar fi suprasolicitată și neajutorată. Cu cât mai bine îi merge mamei, cu atât mai bine îi merge și copilului ei. Iar mamei noastre îi merge cu atât mai bine, cu cât mai multă dragoste a primit ea însăși copil fiind și cu cât mai mult sprijin află în comunitatea în care trăiește. Sănătatea psihică se întemeiază, în primul rând, pe aceste condiții primordiale ale existenței umane. Dar și situația inversă este valabilă: tot ce o împovărează pe o mamă și tot ce îi lipsește, îl împovărează și-i lipsește chiar de la bun început și copilului ei. Dacă nu primește niciun ajutor din partea soțului ei, de la mama ei sau de la alte rude, ea este expusă unor mari dificultăți și multor situații stresante. Dacă, în plus, mai îndură dispreț și violență, atunci toate acestea se transferă în mod inevitabil și asupra copilului ei, iar în relația mamă – copil își fac apariția problemele psihice.

Dezvoltarea funcțiilor fizice, a motricității, sensibilității, capacității de percepere, abilităților de limbaj, inteligenței și tuturor forțelor spirituale ale omului se petrece simultan pe mai multe niveluri.

**Concepte teoretice ale atașamentului.** Cercetările științifice, în special cele din domeniul psihologiei, și-au concentrat deosebit de puternic interesul asupra a ceea ce se petrece în noi, asupra predispozițiilor și forțelor, asupra a ceea ce se desfășoară conștient și inconștient în interiorul nostru. Astfel, în anul 1959 psihiatrul britanic J. Bowlby și eleva sa M. Ainsworth au introdus în psihologie noțiunea de „atașament” [4].

J. Bowlby a atras atenția cercetătorilor asupra fenomenului atașamentului printr-un studiu asupra a 44 de hoți, în care a demonstrat că toți delincvenții în prima copilărie avuseseră de îndurat o formă de privare de mamă. Din însărcinarea Organizației Mondiale a Sănătății, după încheierea celui de-al Doilea Război Mondial el a efectuat cercetări și în domeniul sănătății psihice a copiilor fără adăpost. În studiul dat, el a făcut legătura între cunoștințele sale privind nevoia copilărească de atașament și ciudățeniile psihice ale copiilor care nu au putut avea un atașament sigur cu persoane de îngrijire primară (Holmes, 2002) [3]. Cunoștințele lui J. Bowlby pot fi aduse la un numitor comun fundamental: în noi se construiesc, încă de la naștere, fără o contribuție conștientă, structuri de atașament față de alți oameni și, în primul rând, față de mama noastră. Pentru copii, atașamentul emoțional față de mama lor este indispensabil pentru supraviețuire.

Teoria atașamentului a fost dezvoltată în continuare de numeroșii adepți (I. Bretherton, J. Cassidy, R.C. Fraley, M. Greenberg, K.E. Grossmann, K. Grossmann, C. Hazar, R. Kobak, A.



Lieberman, M. Main, R. Marvin, M. Mikulincer, S. Rholes, P.R. Saver, J. Solomon, A. Sroufe, R. Tompson, N. Wienfeld, Н.Н. Авдеева, Г.В. Бурменская, Е.С. Калмыкова, М.Л. Мельникова, Р.Ж. Мухамедрахимов, М.А. Падун, Н.Л. Плешкова, Е.О. Смирнова, Н.А. Хаймовская, М.В. Яремчук etc.) [1,11, 3].

Potrivit lui M. Ainsworth, *atașamentul este o emoție apropiată și durabilă, legături stabilite ca urmare a unei lungi relații între două persoane*. Atașamentul diferă de alte legături emoționale prin faptul că în relațiile de atașament persoana simte un sentiment de securitate și confort. Primele relații de atașament sunt stabilite între copil și părinții săi foarte devreme. Perioada sensibilă de formare a strategiilor de atașament se consideră a fi de până la doi ani. În literatura de specialitate, atașamentul a fost definit de către R. Harwood în lucrarea „Psihologia copilului” ca fiind acea „legătură emoțională durabilă ce apare între copii și părinții lor sau alți adulți care au grijă de ei”. Iar F. Ruppert menționează că „în noi se construiesc fără o contribuție conștientă, încă de la naștere, structuri de atașament cu alți oameni, în primul rând cu mama noastră”. După cum au identificat R. Spitz și K. Wolf (1964), „fără contactul plin de dragoste față de o persoană de îngrijire, nou-născuții se atrofiază și chiar mor, cu toate că sunt îngrijiți suficient de bine din punct de vedere al alimentației și îngrijirii corporale”. Trebuie de remarcat, totuși, faptul că printre oamenii de știință nu există o opinie unificată cu privire la eficiența metodelor disponibile de diagnosticare a atașamentului. Esența dezacordului dintre ei se reduce la abordările diferite ale atașamentului: clinic (M. Ainsworth, Breatherton, J. Cassidy, P. Krittinden, R. Kobak, M. Main și alții) și socio-psihologic (R.C. Fraley, C. Hazar, P.R. Saver, J. Simpson și alții) [1, 2]. Rolul special al interacțiunii copilului cu mama sa și semnificația acestor relații pentru toată viața omului a fost subliniat de mulți reprezentanți ai abordării psihanalitice. Astfel, S. Freud a descris relația copiilor cu părinții lor ca pe un prototip al viitoarelor relații romantice (1997), E. Erikson a postulat încrederea, care se naște datorită afecțiunii din partea mamei, ca bază a dezvoltării armonioase a copilului (1996), M. Klein (1997, 2001) a considerat relația cu mama ca o primă relație de obiect, care pune nu doar bazele comunicării, ci,

de asemenea, și pe cele ale personalității copilului, D.W. Winnicott a descris relația mamă – copil ca pe o atitudine grijulie de „mamă suficient de bună” față de copil, care contribuie la dezvoltarea încrederii în sine a acestuia (1995, 1998, 2004), R. Spitz a studiat efectele adverse ale lipsei de îngrijire maternă a unui copil în primii ani de viață comparând caracteristicile de dezvoltare ale copiilor din case/școli de tip internat cu evoluțiile reglementate și educația în familie (2000, 2001). În teoriile psihanalitice, un obiect este văzut ca ceva prin care dorința poate atinge satisfacția. Un astfel de obiect poate fi o persoană în general sau o parte a corpului său (un obiect parțial). Deci, relația omului cu alte persoane, ca urmare a percepției diferitelor obiecte, se numește *relații de obiect* sau *relații obiectuale* (J. Laplanche, J.B. Pontalis, 1996). Astfel, M. Klein caracterizează experiența relație de obiect a copilului cu mama sa prin integrarea sentimentelor ambivalente, prin gradul de satisfacție și frustrarea cauzată de dorințele copilului. Ca urmare, se formează un obiect intern în psihicul copilului, care reflectă caracteristicile interacțiunii cu obiectul extern – mama [5, 6, 11].

D.W. Winnicott susține, de asemenea, că modelul relațiilor de obiect este construit în copilărie. Obiectul principal din viața unei persoane este mama sa ori cel mai apropiat adult de înlocuire, însă începutul relațiilor de obiect o constituie acțiunea de hrănire (D.W Winnicott, 1998). În comparație cu conceptul relațiilor obiectuale, teoria atașamentului se bazează pe principii mai simple. Relația copilului cu mama sa, din perspectiva lui J. Bowlby și M. Ainsworth, se formează pe baza generalizării experienței reale de interacțiune, și nu ca urmare a unei interacțiuni complexe a realității exterioare și a fanteziei interioare. *Dar, în ciuda diferențelor de abordare, și de multe ori a lipsei de acord între teoria psihanalitică și teoria atașamentului, deși ele se critică reciproc, recent se observă încercări de apropiere, găsindu-se mai multe puncte de contact* (P. Fonagy, 2002). Pot fi evidențiate următoarele metode în studierea atașamentului dincolo de copilărie:

1. Recunoașterea nevoii de a studia dezvoltarea personalității copilului în legătură cu mediul social. În psihanaliză, cât și în teoria atașamentului, anxietatea este văzută ca o experiență cauzată de percepția amenințărilor externe și interne.

Acceptând, totodată, și ipoteza de a distorsiona realitatea cu așteptările sale conștiente și inconștiente. O atenție deosebită este acordată de fiecare dintre aceste teorii experiențelor din copilărie, în special experienței relației cu părinții, o importanță deosebită fiind atribuită sensibilității persoanei care exercită îngrijirea copilului. În plus, în ultimii ani, perspectiva tratării în psihanaliza modernă în direcția recunoașterii existenței unei nevoi independente de a deține relații cu cei dragi, autonome de alte nevoi. Inițial psihanaliza explica relația specială a copilului cu mama prin prisma intereselor copilului, care rezultă din satisfacerea unei nevoi alimentare (alăptarea).

2. Identificarea bazei cognitive a dezvoltării afective. Sistemul de atașament include componenta cognitivă – reprezentările mentale ale figurii atașamentului, ale sinelui și mediului, care se bazează pe experiență (J. Cassidy, 1999). În psihanaliză, reprezentările mentale joacă un alt rol: tutorele este perceput ca fiind bun sau rău, în funcție de faptul dacă recompensează sau frustrează dorințele copilului (M. Main, N. Kaplan, J. Cassidy, 1985).

P. Fonagi (2002) analizează reprezentările interne ale sinelui și ale partenerului de comunicare (obiect intern, în ceea ce privește teoria psihanalitică, și modelul de lucru intern de atașament, în ceea ce privește conceptele), sunt principalii factori determinanți în construirea relațiilor interpersonale. În schimb, dezvoltarea funcțiilor psihologice, inclusiv dezvoltarea cognitivă, are loc în contextul relațiilor timpurii (1-3 ani).

3. În plus, legătura dintre conceptul de atașament și teoria psihanalitică este urmărită atunci când se compară constatările datelor a două concepte de dezvoltare referitoare la relația timpurie a unui copil cu un adult apropiat și consecințele unei astfel de interacțiuni. Un exemplu de acest tip poate fi o comparație a atașamentului fiabil (Ainsworth M., 1979) cu un sentiment de încredere de bază (E. Erickson, 1996).

E. Erickson, asemenea lui Z. Freud, credea că relația specială a copilului cu mama este condiționată de satisfacerea nevoii de bază a copilului, pe care copilul o simte în mod subiectiv ca pe un sentiment de bunăstare interioară. Îngrijirea mamei, prin consistența și predictibilitatea ei, creează condițiile pentru apariția încrederii atât pen-

tru copil, cât și pentru ea însăși. În același timp, încrederea nu depinde de volumul de îngrijire a mamei, ci de calitatea relației mamă – copil. Lipsa încrederii de bază conduce la consecințe negative pentru dezvoltarea copilului, ajungând uneori până la schizofrenie.

În psihologia rusă este subliniat rolul comunicării cu adulții ca principală sursă de dezvoltare a copiilor (L.S. Vâgotsky, D.B. Elkonin, L.I. Bojovici, M.I. Lisina). L.S. Vâgotsky a scris că orice funcție psihică umană apare în procesul de dezvoltare de două ori: o dată în planul extern, fiind împărțită între oameni, și abia mai apoi trecând în planul intern. Aceasta explică rolul pe care urmează să-l joace un adult, care oferă modele, împarte inițial în plan extern funcțiile mentale ale acestui copil și, astfel, acționează ca un prim-partener al copilului în interacțiune, creând condițiile necesare pentru dezvoltarea umană (L.S. Vâgotsky, 1984) [9]. „Dependența copilului de adulți creează un caracter unic al relației copilului cu realitatea (și cu el însuși): aceste relații sunt întotdeauna mediate de alții, întotdeauna reflectate prin prisma unei relații cu o altă persoană. Astfel, atitudinea copilului față de realitate este de la bun început o atitudine socială. În acest sens, copilul poate fi numit o ființă maxim socială” (L.S. Vâgotsky, 1984). Dar, în același timp, copilul este lipsit de comunicare socială, și anume statutul social maxim și oportunitățile minime de comunicare sunt caracteristicile situației sociale a dezvoltării în copilăria mică. D. B. Elkonin a propus o schemă de periodizare a dezvoltării mentale a vârstelor, în care fiecare perioadă de vârstă este caracterizată din punct de vedere psihologic prin situația unică de dezvoltare socială, tipul de activitate principal și neoformațiunilor de bază (D.B. Elkonin, 1995). Conform acestei periodizări, principalul tip de activitate în copilărie este comunicarea emoțională directă cu adulții, iar absența ei în primul an de viață afectează în mod negativ întregul parcurs al dezvoltării mentale a individului. M. Lisina a încercat să abordeze comunicarea din punctul de vedere al activității, ca un tip special de activitate comunicativă. Prin comunicare, autoarea prezintă „interacțiunea a doi (sau mai mulți) oameni, care combină eforturile lor cu scopul de a stabili relații și de a obține un rezultat comun” (M. Lisina, 1997). În consecință, comunicarea îndeplineș-

te următoarele trei funcții: organizarea de activități comune, formarea și dezvoltarea relațiilor interpersonale, cunoașterea oamenilor între ei. Trebuie de remarcat faptul că rolul decisiv în formarea interacțiunii copilului cu adulții aparține unui adult care se referă la copil ca la o persoană – subiect al comunicării, îi interpretează în mod corespunzător acțiunile și inițiază interacțiunea cu copilul la nivel personal. Ca urmare a acestei comunicări cu adultul, copilul își formează imaginea despre sine și se formează ca un partener în comunicare [6].

#### **Tipuri esențiale de relații de atașament.**

Atașamentul matern este pentru fiecare om forma primară de atașament. Ceea ce se petrece în acest prim și cel mai important atașament își lasă pecetea asupra vieții ulterioare a fiecărui om. Atașamentul matern stabilește structura fundamentală a psihicului lui și viitorul său tipar de atașament și relație. În opinia lui J. Bowlby, natura se îngrijește în mare măsură ca atașamentul sufletec între mamă și copil să se realizeze independent de voință, chiar dacă experiențele, educația și învățătura pot sprijini acest proces. O mamă caută instinctiv contactul emoțional cu copilul, iar copilul caută instinctiv contactul emoțional cu mama lui. De aceea, acest proces de atașament inconștient poate fi perturbat, cu un efect durabil, doar printr-o influențare masivă. Pentru copil, sentimentele mamei formează baza propriei lumi de sentimente. Lumea sentimentală a mamei, experiențele și amintirile conținute în aceste sentimente vor deveni prima piatră de construcție a dezvoltării sufletești a copilului și a propriei sale identități.

Se cunosc următoarele tipuri de atașament:

**a) Atașamentul sigur/securizant.** Dacă pe parcursul primilor ani (0-3ani) de viață copilul se simte satisfăcut de răspunsurile adulților la comportamentele pe care le dezvoltă, atunci se va structura un tip de atașament **securizant**. Cu alte cuvinte, copiii care și-au format un atașament securizant cu mama lor se joacă liniștiți când aceasta este prezentă în cameră, chiar dacă alături de ea este prezentă și o persoană străină. Plecarea mamei creează copilului o stare de neliniște (copilul protestează prin intermediul sunetelor și se oprește din joc), însă la revenirea acesteia copilul îi adresează un zâmbet sau îi caută privirea, se lasă

mângâiat și îmbrățișat și apoi își reia jocul. Prin acest tip de comportament copilul demonstrează că o preferă pe mama sa în locul străinului. Atașamentul securizant este prezent la 60-70% dintre cazuri și se reflectă în comportamentul copilului prin autonomie, siguranță și încredere în relațiile cu alți adulți, cu condiția ca părintele său să fie prezent. Cu cât atașamentul este mai puternic, cu atât este mai sigur. În situațiile în care nu se mai simte sigur, copilul se reîntoarce la „baza de siguranță” (familia) pentru a se echilibra.

**b) Atașamentul nesigur/nesecurizant.** Dacă pe parcursul primilor ani din viață copilul nu se simte securizat de răspunsurile pe care le primește din partea adulților, atunci el va dezvolta un tip de atașament nesigur/nesecurizant, întâlnit fie sub forma atașamentului anxios (bazat pe lipsa încrederii), fie sub forma atașamentului evitant, având următoarele caracteristici:

– **atașamentul nesigur anxios** este întâlnit la copiii anxioși, care opun rezistență, se agață nervos de mama lor chiar înainte ca ea să plece și nu doresc să exploreze camera, care plâng tare atunci când mama pleacă și refuză să se liniștească atunci când ea se întoarce, care continuă să fie furioși chiar și atunci când se află în brațele acesteia. Copilul anxios prezintă teamă de relații noi, manifestă o aparentă lipsă de curiozitate, care în fapt este traducerea temerii de separare de părinte;

– **atașamentul nesigur evitant** este întâlnit la copiii care nu interacționează cu mama lor și nu arată stres atunci când aceasta părăsește camera, iar atunci când ea revine, evită să restabilească contactul, uneori chiar întorcându-i spatele. Copiii cu atașament nesigur evitant răspund uneori străinilor într-o manieră mai pozitivă decât propriilor părinți. Aceștia prezintă comportamente de explorare, non-implicare afectivă sau emoțională și acceptă cu ușurință atât separarea de părinte, cât și prezența unor persoane necunoscute.

**c) Atașamentul nesigur ambivalent** este întâlnit la copiii care în absența unei relații cu părinții, a unei afecțiuni părintești prezintă un comportament caracterizat de atitudini conflictuale și contradictorii, care pot fi secvențiale – se joacă și este fericit, pentru ca în următorul moment să fie furios și să plângă, sau simultane – afișează un zâmbet asociat cu agresivitate. Copiii crescuți fără dragoste și fără un atașament afectiv normal din

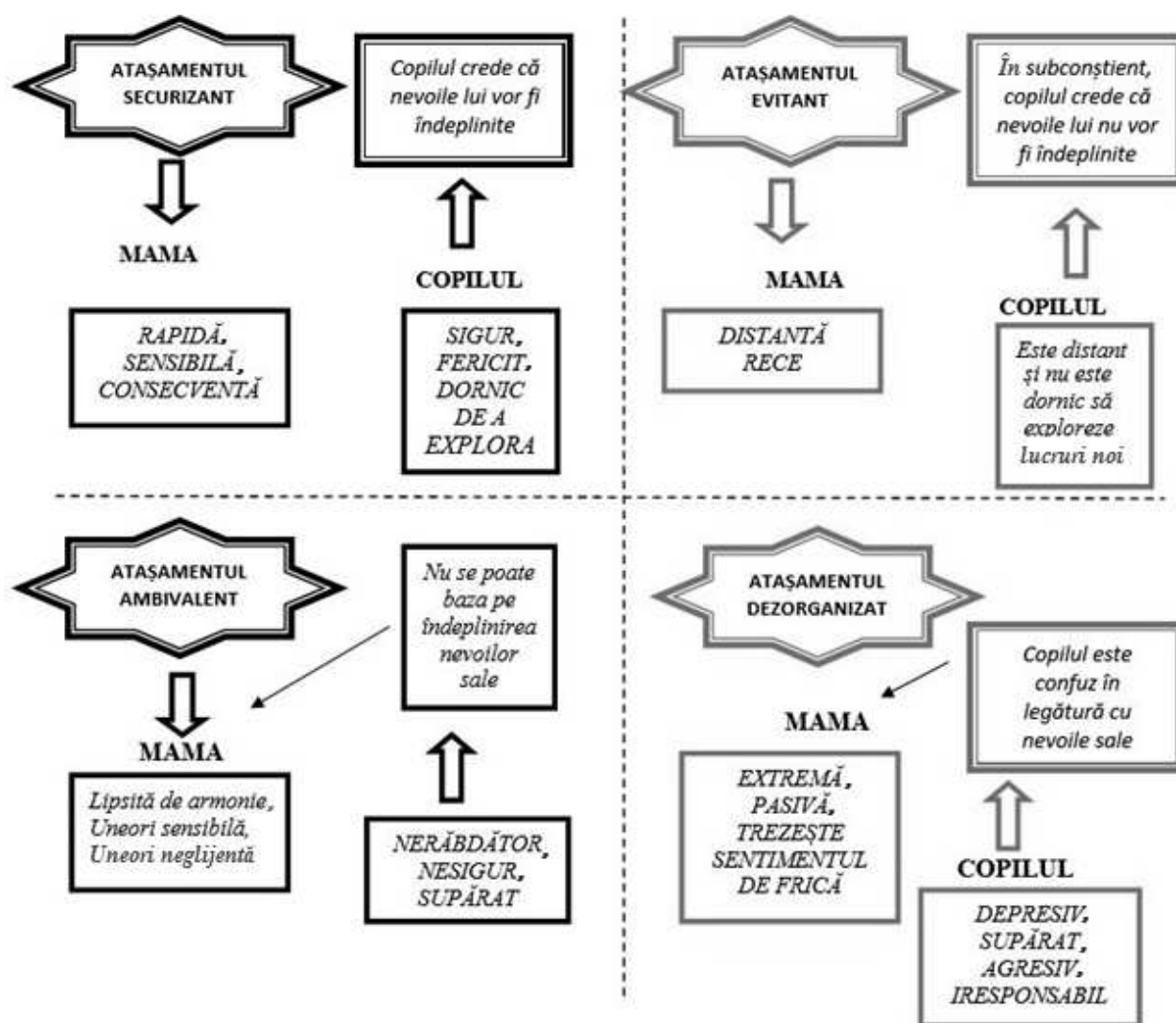


Figura 1. Cum poate fi influențat atașamentul copilului prin comportamentul mamei

partea familiei lor sunt, de regulă, pasivi, indiferenți, incapabili să cunoască sau să exploreze lumea și, în cele mai multe cazuri, își vor cheltui energia emoțională pentru a găsi siguranță afectivă și niște modele demne de urmat [4].

Conform teoriei dezvoltării psihosociale a lui Erikson, bebelușul de la naștere și până la vârsta de aproximativ 12-18 luni se află în stadiul *încredere fundamentală versus neîncredere fundamentală*. În Figura 1 sunt prezentate tipurile de atașament și rolul comportamentului mamei asupra formării la copil a credinței că nevoile sale pot fi împlinite și că poate obține ceea ce își dorește, adică siguranță (Erikson, 1982).

Legătura dintre mamă și copil este una foarte puternică. De aceea, comportamentul mamei conduce direct la formarea psihică a copilului. Cu cât mama este mai grijulie și mai atentă la necesitățile copilului, cu atât el este mai fericit și se simte mai liber.

Teoria atașamentului postulează faptul că tendința de a crea legături emoționale interindividuale este unul dintre elementele fundamentale ale naturii umane, existent sub formă germinală încă de la naștere. Din cercetările lui M. Ainsworth conceptul de „bază de siguranță”, odată structurat într-un anumit fel, va funcționa întreaga viață ca și cadru general de manifestare individuală în relații semnificative intime.

Astfel, putem conchide că, dacă o persoană are certitudinea că este protejată în orice moment (în sensul existenței necondiționate și constante a unui protector în imediata apropiere), ea va fi mai puțin provocată să dezvolte sentimente de neîncredere și

neliniște în relațiile cu ceilalți și va avea mai multă încredere în sine și în lumea din jurul său. Dezvoltarea încrederii se construiește în perioada copilăriei și orice expectanță care se dezvoltă în acești ani tinde să persiste pe parcursul întregii vieți.

### REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Bowlby J. *Crearea și ruperea legăturilor afective*. București, 2016, p.107.
2. Rupper F. *Traumă, atașament, consultații familiale*. București, 2012, p. 85.
3. Shiri C., Marc S. Schulz and Emily Weiss *Eye of the Beholder: The Individual and Dyadic Contributions of Empathic Accuracy and Perceived Empathic Effort to Relationship Satisfaction*. Journal of Family Psychology, American Psychological Association 2012, Vol. 26, No. 2, p. 236–245.
4. Walin D.J. *Atașamentul în psihoterapie*. București, 2010, p. 44, 67, 117.
5. Авдеева Н.Н., Хаймовская Н.А. *Развитие образа себя и привязанностей у детей от рождения до трех лет в семье и доме ребенка*. Москва, Изд. «Смысл», 2003. с. 31, 37.
6. Боулби Д. *Привязанность*. Москва, Изд. «Гардарики», 2003, с. 248, 249.
7. Винникотт Д.В. *Семья и развитие личности. Мать и дитя*. Екатеринбург, Изд. «ЛИТУР», 2004, с. 88.
8. Винникотт Д.В. *Теория родительско-младенческих отношений*. Журнал практической психологии и психоанализа, № 2, 2005 г. ([http://psychol.ras.ru/ippp\\_pfr/journal](http://psychol.ras.ru/ippp_pfr/journal)).
9. Выготский Л.С. *Младенческий возраст*. Собрание сочинений в 6-ти тт., т. 4, Москва, Изд. «Педагогика», 1984, с. 269-317.
10. Кляйн М. *Некоторые теоретические выводы, касающиеся эмоциональной жизни младенца*. Развитие в психоанализе. Москва, Изд. «Академический Проект», 2001, с. 79, 81, 103.
11. Хаймовская Н.А. *Зависимость между характером взаимодействия и особенностями привязанности ребенка к взрослому*. Канд. дисс. Москва, Институт человека РАН, 1998, с. 32.

## FORMAREA ABILITĂȚILOR DE ADAPTARE PSIHOSOCIALĂ A COPIILOR CU CERINȚE EDUCAȚIONALE SPECIALE ÎN INSTITUȚIILE ȘCOLARE

**Rezumat.** În lucrare sunt prezentate datele cu privire la implementarea Programului de formare la copiii cu cerințe educaționale speciale (CES) a unor abilități de adaptare psihosocială în diferite tipuri de instituții de învățământ. În urma realizării experimentului de formare a unor asemenea abilități, s-a modificat structura grupurilor de copii cu CES educați în familie și dezinstituționalizați. Majoritatea copiilor cu CES dezadaptați au trecut în grupul celor adaptați parțial, iar unii dintre ei au manifestat tendința spre nivelul mediu de adaptare psihosocială în școală.

**Cuvinte-cheie:** abilități de adaptare psihosocială, facilitarea procesului de adaptare, valorificarea potențialului personalității, reglarea procesului de adaptare, copii cu CES.

Plecând de la natura, caracteristicile, mecanismele și factorii psihosociali ce influențează adaptarea copiilor cu CES în instituțiile de învățământ, am determinat următoarele obiective de bază pentru realizarea experimentului formativ:

1. Dezvoltarea și aplicarea abilităților de management al adaptării copiilor cu CES de către cadrele didactice, psihologi, diriginți și învățători de sprijin.
2. Stimularea, facilitarea, reglarea procesului de adaptare a copiilor cu CES în instituțiile de învățământ prin crearea unui climat favorabil de învățare, comunicare și interacțiune, identificarea și valorificarea resurselor personale, depășirea blocajelor etc.

Principiile care au stat la baza elaborării și implementării programului de intervenție psihologică sunt:

**1. Principiul unității corecției și diagnosticării.** Eficiența intervențiilor psihologice depinde de complexitatea și profunzimea diagnosticului. Totodată, rezultatele celei mai temeinice diagnosticări își pierd esența dacă nu sunt urmate de un sistem de acțiuni de influență psihologică.

**2. Principiul utilizării unui set de metode în cercetarea psihologică.** Conform acestui principiu, am utilizat o varietate mare de metode, tehnici și procedee din arsenalul psihologiei practice. Aceste metode, fiind aplicate în practică, au demonstrat că se pot completa reciproc și prezintă un instrumentar adecvat de acordare a unui ajutor psihologic eficient copiilor.

**3. Principiul experienței „aici și acum”.** În prim-plan sunt puse trăirea emoțiilor și exprimarea experienței prezente. Acest fapt contribuie la conștientizarea, de către preadolescent, a propriilor percepții, emoții, gânduri și trăiri. Dobândind conștiința propriului „Eu”, copilul va putea fi în acord cu semnificațiile lumii sale interioare și exterioare și se va putea perfecționa prin autostructurare.

**4. Principiul competenței active.** Competența copiilor cu CES trebuie să fie concretă și să aibă un destinatar cunoscut. El trebuie nu doar să știe la ce pot fi folosite anumite deprinderi, dar și să facă, efectiv, uz de ele – acasă, la școală, în mediul semenilor și în societate. Competențele și realizările sale trebuie să fie nu doar constructive, ci și

orientate spre o aplicare directă și activă în interesul personalității, familiei, școlii.

**5. Principiul valorificării potențialului personalității** presupune învățarea copiilor cum să-și dezvolte capacitățile și potențialul și cum să le utilizeze în viață și în activitate. Acest principiu presupune instrumente de transformare a aptitudinilor și facultăților latente ale personalității din regim de așteptare pasivă în regim de activism. Un activator universal, în acest sens, poate fi considerat sprijinul în realizarea propriilor interese, iar ca instrumentar universal servește activitatea independentă, autenticitatea, spontaneitatea și creativitatea.

**6. Principiul orientării spre necesitățile și solicitările copiilor cu CES.** Acest principiu reiese din necesitatea de a pune în practică deprinderile achiziționate în activitățile de zi cu zi, activități ce devin tot mai eficiente pe măsură ce reflectă solicitările și necesitățile curente ale copiilor, pe măsură ce rezultatele se văd și se face imediat uz de ele, „aici și acum”.

**7. Principiul implicării active a copiilor cu CES.** Dezvoltarea personală este un proces de autoformare, în care copilul trebuie să se implice conștient. Astfel, prezența copiilor este una vie, participativă, onestă, directă, autoafirmativă și responsabilă.

**8. Principiul facilitării și stimulării creșterii continue.** Conform acestui principiu, se realizează explorarea căilor care sporesc posibilitățile copiilor cu CES de a-și continua dezvoltarea pe cont propriu și în afara activităților de intervenție psihologică. Copilul rămâne astfel și în continuare cu o sarcină care va continua și în afara activităților în grup. În programul psihologic pentru facilitarea adaptării școlare acest tip de sarcini ia forma „temei de acasă”. Prin urmare, procesul de facilitare a adaptabilității copiilor cu CES, determinat de îmbinarea trainingurilor cu lucrul individual, se înfăptuiește mai frecvent și mai intensiv.

De menționat că aplicarea programelor pentru cadrele didactice, diriginți, psihologi, învățători de sprijin a anticipat aplicarea Programului de intervenție psihologică asupra copiilor cu CES în vederea facilitării adaptărilor psihosociale în instituțiile de învățământ, deoarece anume ei au de-

venit „actori” principali în realizarea procesului de adaptare psihosocială a copiilor cu CES.

Așadar, copiii cu CES au fost implicați în activități orientate spre a facilita adaptarea lor psihosocială în instituțiile de învățământ și determinate de principiile respective, fenomenul de adaptare și factorii psihosociale, și anume:

*1. Activități cu caracter practic:*

- înțelegerea naturii comunicării și a regulilor de interacțiune socială, academică;
- legătura dintre necesitate și comportament;
- comunicarea și rezolvarea unor probleme în comun etc.

*2. Activități de stimulare a creativității și de participare*

- încurajarea discuțiilor;
- excursii în alte școli;
- rezolvarea situațiilor-problemă;
- valorificarea experiențelor;
- modelarea diferitelor situații sociale și de învățare etc.

*3. Activități educative și distractive:*

- jocuri didactice și educative;
- concursuri;
- exerciții distractive.

În experimentul formativ au fost incluși 31 de copii cu CES (cu vârsta de 8 ani și de 12 ani).

Programul de intervenție psihologică s-a realizat prin integrarea activităților propuse în activitatea curentă a cadrelor didactice, diriginților, psihologilor, învățătorilor de sprijin, dar și prin activități special organizate de două ori pe săptămână în decurs de un an. Este esențial să menționăm că la prima etapă activitățile au fost realizate cu precădere în mod individual, pentru a asigura cunoașterea particularităților psihocomportamentale și a preveni eșecul interacțiunii sociale și academice. Activitățile au fost realizate în două etape:

**1. Etapa de cunoaștere interpersonală și de creare a unei atmosfere securizante** (2-3 activități) a inclus facilitarea autocunoașterii, realizată în grupul de copii cu CES, stabilirea contactului și apropierea dintre participanți. Activitățile realizate la această etapă au oferit copiilor posibilități de explorare a caracteristicilor personale și de exersare a diferitelor modalități de exprimare a personalității. La această etapă s-a încercat va-

lorificarea caracteristicilor pozitive ale copiilor, s-a creat o ambianță în care fiecare să se simtă valoros, respectat și apreciat, s-a stabilit o atmosferă prietenoasă, de ajutor reciproc, de încredere, bunăvoință și comunicare deschisă.

**2. Etapa reconstructivă** (12 activități) a avut drept scop atingerea obiectivelor propuse. Din punct de vedere psihologic, acest compartiment al Programului este alcătuit din tehnici și exerciții orientate spre formarea unor abilități de adaptare psihosocială a copiilor cu CES, accentul fiind pus pe dezvoltare și pe autoreglare, pe optimizarea comportamentului, ceea ce include dezvoltarea sau/și sporirea încrederii în sine, respectului de sine, asertivității, comunicării verbale și nonverbale, cooperării, inițiativei, creativității, spontaneității, precum și pe îmbunătățirea capacităților de relaționare și integrare socială.

Pentru a evalua efectul produs asupra grupului experimental prin intermediul Programului psihologic și educațional de facilitare a adaptării psihosociale a copiilor cu CES în instituții de învățământ general, am administrat scala respectivă adaptată după V. Cirkova, O. Sokolova, O. Sorokina și Fișa de observații a conduitei în mediul școlar.

Analiza și interpretarea datelor obținute a fost realizată în două aspecte: 1) compararea și evidențierea diferențelor obținute între: copii cu CES din *grupul experimental - test/retest* și *grupul de control - test/retest*; 2) compararea și evidențierea diferențelor obținute între copiii cu CES educați în familie, copiii dezinstiționalizați și cei instiționalizați.

*Grupul experimental*  $E_1, E_2, E_3$  și *grupul de control*  $C_1, C_2, C_3$  au constituit copii cu CES educați în familie, copii dezinstiționalizați și copii insti-

ționalizați cu un nivel redus de adaptare psihosocială (adaptare parțială/dezadaptare) selectați din *lotul experimental* implicat în diagnosticarea nivelului de adaptare psihosocială, etapa **pretest**.

Pentru a verifica ipotezele cercetării și a stabili existența diferențelor semnificative în manifestarea nivelului de adaptare psihosocială a copiilor cu CES la etapa preexperimentală și cea postexperimentală, am aplicat Criteriul **t** Student. S-au calculat mediile pentru fiecare scală în parte și pentru fiecare copil cu CES în parte. Datele sunt reprezentate în Tabelul 1.

Rezultatele obținute în urma aplicării scalei de studiere a adaptării psihosociale a copiilor cu CES în instituțiile de învățământ sunt prezentate urmărindu-se logica expunerii de la etapa **pretest**. Pentru compararea nivelului de adaptare psihosocială a copiilor cu CES din *grupurile experimentale și grupurile de control - test/retest*, vom urmări scorurile obținute prin scala respectivă (tabelele 2, 3).

Prezentarea tabelară și grafică a rezultatelor experimentale, obținute de copiii cu CES, indică deosebiri între rezultatele medii ce exprimă nivelul de adaptare psihosocială a copiilor cu CES educați în familie în *grupul experimental și grupul de control - test/retest* în viziunea cadrelor didactice. Rezultatele medii ale copiilor cu CES din cele două grupuri sunt următoarele:  $E_1 = 2,10$  - **retest**,  $C_1 = 1,70$  - **retest**. Atragem atenția asupra faptului că media din *grupul experimental*  $E_1$  a crescut de la  $1,40$  - **test** la  $2,10$  - **retest**, pe când media din *grupul de control* a crescut nesemnificativ: de la  $1,60$  - **test** la  $1,70$  - **retest**. Acestea date ne permit să constatăm că copiii cu CES educați în familie din *grupul experimental*  $E_1$  - **retest**, spre deosebire de semenii lor din *grupul de control*  $C_1$  -

**Tabelul 1. Rezultatele comparative ale valorilor medii privind adaptarea psihosocială a copiilor cu CES din grupul experimental  $E_1$  și grupul de control  $C_1$  - educați în familie (Scala V. Cirkova, O. Sokolova, O. Sorokina pentru cadrele didactice)**

Scala	Activism în activitatea de învățare		Asimilarea cunoștințelor		Comportament în timpul lecțiilor		Comportament în timpul pauzelor		Relația cu colegii de clasă		Atitudinea față de profesor		Emoții		Medie	
	$E_1$	$C_1$	$E_1$	$C_1$	$E_1$	$C_1$	$E_1$	$C_1$	$E_1$	$C_1$	$E_1$	$C_1$	$E_1$	$C_1$	$E_1$	$C_1$
<b>test</b>	1,16	1,70	1,16	1,60	1,33	1,50	1,50	1,10	1,66	1,80	1,83	2,20	1,40	1,90	<b>1,43</b>	<b>1,69</b>
<b>retest</b>	2,25	1,90	1,90	1,70	2,08	1,50	2,08	1,40	2,33	1,90	2,50	2,00	2,16	2,00	<b>2,19</b>	<b>1,77</b>
<b>t</b>	<b>-1,706</b>	<b>2,453</b>	<b>-1,711</b>	<b>2,787</b>	<b>-1,708</b>	<b>1,832</b>	<b>-1,753</b>	<b>1,898</b>	<b>1,353</b>	<b>1,254</b>	<b>-2,33</b>	<b>0,606</b>	<b>1,963</b>	<b>0,985</b>	<b>2,330</b>	<b>0,845</b>
<b>p</b>	<b>0,001</b>	<b>0,629</b>	<b>0,48</b>	<b>0,186</b>	<b>0,004</b>	<b>0,998</b>	<b>0,21</b>	<b>0,368</b>	<b>0,035</b>	<b>0,465</b>	<b>0,043</b>	<b>0,543</b>	<b>0,025</b>	<b>0,325</b>	<b>0,015</b>	<b>0,432</b>



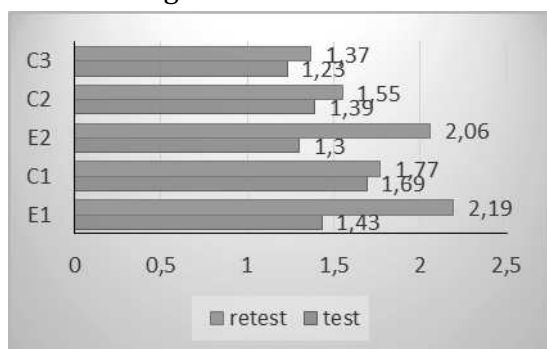
**Tabelul 2. Rezultatele comparative ale valorilor medii privind adaptarea psihosocială a copiilor cu CES din grupul experimental E<sub>2</sub> și grupul de control C<sub>2</sub> – dezinstituționalizați**

Scala Test/ retest/ diferența	Activism în învățare		Asimilarea cunoștințelor		Comportament în timpul lecțiilor		Comportament în timpul pauzelor		Relația cu colegii de clasă		Atitudinea față de profesor		Emoții		Medie	
	E <sub>2</sub>	C <sub>2</sub>	E <sub>2</sub>	C <sub>2</sub>	E <sub>2</sub>	C <sub>2</sub>	E <sub>2</sub>	C <sub>2</sub>	E <sub>2</sub>	C <sub>2</sub>	E <sub>2</sub>	C <sub>2</sub>	E <sub>2</sub>	C <sub>2</sub>	E <sub>2</sub>	C <sub>2</sub>
test	0,87	1,25	0,87	1,25	1,50	1,12	1,50	1,12	1,37	1,75	2,00	1,87	1,00	1,37	1,30	1,39
retest	1,80	1,50	1,50	1,12	2,10	1,62	2,10	1,25	2,25	1,87	2,80	2,00	1,87	1,50	2,06	1,55
t	-1,23	0,483	-1,04	-1,25	-2,04	-1,75	-0,895	0,857	-1,85	-1,38	-1,78	-0,978	-1,98	-0,875	-1,66	-0,895
p	0,00	0,12	0,00	0,78	0,03	0,42	0,01	0,09	0,01	0,43	0,00	0,32	0,01	0,97	0,00	0,15

**Tabelul 3. Rezultatele comparative ale valorilor medii privind adaptarea psihosocială a copiilor cu CES din grupul de control C<sub>3</sub> – instituționalizați**

Scala Test/ retest/ diferența	Activism în învățare	Asimilarea cunoștințelor	Comportament în timpul lecțiilor	Comportament în timpul pauzelor	Relația cu colegii de clasă	Atitudinea față de profesor	Emoții	Medie
	C <sub>3</sub>	C <sub>3</sub>	C <sub>3</sub>	C <sub>3</sub>	C <sub>3</sub>	C <sub>3</sub>	C <sub>3</sub>	C <sub>3</sub>
test	0,90	0,90	1,40	1,30	1,30	1,60	1,20	1,23
retest	1,10	1,10	1,50	1,50	1,50	1,80	1,10	1,37
t	-0,843	-1,37	-1,48	-1,05	-1,09	-1,97	-0,898	-0,937
p	0,005	0,007	0,015	0,035	0,043	0,003	0,024	0,031

**retest**, manifestă tendința spre un nivel mai înalt de adaptare psihosocială. Prezintă interes datele prezentate în Figura 1.



**Figura 1. Rezultatele comparative ale valorilor medii privind adaptarea psihosocială a copiilor cu CES: E<sub>1</sub>, E<sub>2</sub> și C<sub>1</sub>, C<sub>2</sub>, C<sub>3</sub>**

Dacă majoritatea copiilor cu CES din grupul de control C<sub>1</sub> au rămas la nivelul celor dezadaptați sau adaptați parțial, atunci practic toți copiii cu CES din grupul experimental E<sub>1</sub>, care manifestau dezadaptare psihosocială, au atins nivelul de adaptare parțială, cu tendința spre nivelul mediu sau normal. De menționat că această creștere s-a înregistrat pe toate dimensiunile adaptării psihosociale a copiilor cu CES din grupul experimental E<sub>1</sub>. Ei au devenit mai acivi în procesul de învățare, s-au îmbunătățit relațiile cu colegii și profesorii etc.

Totodată, copii cu CES din grupul de control C<sub>1</sub> au demonstrat aceleași rezultate **retest** ca și la etapa de constatare **test**, cu o creștere ușoară la unele dimensiuni. Iar pe dimensiunea *Relația cu colegii de clasă* și *Atitudinea față de profesor* rezultatele au scăzut, însă nesemnificativ.

În continuare vom analiza rezultatele obținute de copii cu CES dezinstituționalizați din grupul experimental E<sub>2</sub> și grupul de control C<sub>2</sub> în viziunea cadrelor didactice.

Ca și în cazul grupurilor E<sub>1</sub> și C<sub>1</sub>, rezultatele experimentale obținute de copii cu CES din grupurile E<sub>2</sub> și C<sub>2</sub> indică deosebiri dintre rezultatele medii ce exprimă nivelul lor de adaptare psihosocială **test/retest**. Rezultatele medii ale copiilor cu CES din ambele grupuri sunt următoarele: E<sub>2</sub> = 2,06 – **retest**, C<sub>2</sub> = 1,50 – **retest**. Media în grupul experimental E<sub>2</sub> a crescut de la 1,30 până la 2,06, iar în grupul de control C<sub>2</sub> media a crescut nesemnificativ de la 1,39 până la 1,50.

Aceste rezultate ne permit să constatăm faptul că, în urma aplicării Programului de intervenție, copii cu CES dezinstituționalizați din grupul experimental E<sub>2</sub> manifestă un nivel mai înalt de adaptare psihosocială decât cei din grupul de control C<sub>2</sub>.

Majoritatea copiilor dezadaptați din grupul experimental E<sub>2</sub> au trecut în grupul celor parțial

adaptați, manifestând tendința spre un nivel mediu de adaptare psihosocială, pe când structura grupului C<sub>2</sub> nu s-a schimbat.

De menționat faptul că media copiilor cu CES, educați în familie, este mai mare decât media copiilor dezinstițuționalizați – *retest*, însă dinamica adaptării copiilor dezinstițuționalizați este una mai evidentă în comparație cu dinamica adaptării psihosociale a copiilor cu CES din grupul E<sub>1</sub>.

Deși la prima etapă de integrare în instituții de învățământ general copiii cu CES dezinstițuționalizați întâmpinau mari greutăți pe toate dimensiunile în vederea adaptării lor psihosociale, apariția noilor perspective pentru acești copii a devenit și un motiv pentru adaptarea lor psihosocială mai rapidă.

Totuși, rezultatele arată că copiii cu CES dezinstițuționalizați au nevoie de ajutor și de ghidarea respectivă, în primul rând pe dimensiunile *Emoții*, *Relația cu colegii de clasă*, *Atitudinea față de profesor*. Deoarece, conform ipotezei cercetării noastre, nivelul de adaptare psihosocială a copiilor cu CES educați în familie și a celor dezinstițuționalizați

este mai înalt decât al copiilor cu CES instituționaalizați, și în perspectivă dezinstițuționalizați, a fost nevoie să estimăm și nivelul de adaptare a acestor copii, care constituie *grupul de control* C<sub>3</sub>. Menționăm că copiii cu CES instituționaalizați n-au fost incluși în Programul de intervenție.

Rezultatele medii demonstrate de copiii cu CES instituționaalizați C<sub>3</sub> – *test/retest* sunt următoarele: C<sub>3</sub> = 1,00 – *test* și 1,37 – *retest*. De menționat că cele mai reduse rezultate se înregistrează pe dimensiunea *Activism în activitatea de învățare*, media: 0,90-1,10 – *test/retest*, și dimensiunea *Emoții*, media: 1,20-1,10 – *test/retest*, ceea ce constituie o diferență semnificativă în raport cu rezultatele respective obținute de copiii cu CES din grupurile E<sub>1</sub> și E<sub>2</sub>.

Totodată, constatăm că relațiile cu colegii și profesorii ale copiilor cu CES instituționaalizați sunt mai stabile și arată tendința spre îmbunătățire, în cazul existenței unui climat psihologic favorabil pentru ei. Copiii cu CES instituționaalizați percep anturajul în care trăiesc și învață ca fiind unul „normal”, deoarece așa trebuie să fie.

**Tabelul 4. Rezultatele comparative ale valorilor medii privind adaptarea psihosocială a copiilor cu CES din grupul experimental E<sub>1</sub> și grupul de control C<sub>1</sub> – educați în familie (Scala: V. Cirkova, O.Sokolova, O.Sorokina pentru părinți)**

Scala Test/ retest/ diferența	Succesul în realizarea sarcinilor de învățare		Efortul necesar în realizarea sarcinilor de învățare		Independența în realizarea sarcinilor de învățare		Starea emoțională cu care merge la școală		Relația cu colegii		Media	
	E <sub>1</sub>	C <sub>1</sub>	E <sub>1</sub>	C <sub>1</sub>	E <sub>1</sub>	C <sub>1</sub>	E <sub>1</sub>	C <sub>1</sub>	E <sub>1</sub>	C <sub>1</sub>	E <sub>1</sub>	C <sub>1</sub>
test	2,08	2,50	2,16	2,40	1,83	1,80	2,25	2,60	2,58	2,0	2,18	2,26
retest	2,80	2,70	2,58	2,10	2,41	1,90	2,75	2,70	3,16	2,10	2,74	2,30
t	-0,985	0,278	-1,05	0,235	-0,798	1,28	-0,689	-0,990	1,78	-1,95	-1,74	0,789
p	0,025	0,135	0,031	0,144	0,030	0,451	0,042	0,089	0,021	0,121	0,005	0,124

**Tabelul 5. Rezultatele comparative ale valorilor medii privind adaptarea psihosocială a copiilor cu CES din grupul experimental E<sub>2</sub> și grupul de control C<sub>2</sub> – dezinstițuționalizați**

Scala Test/ retest/ diferența	Succesul în realizarea sarcinilor de învățare		Efortul necesar în realizarea sarcinilor de învățare		Independența în realizarea sarcinilor de învățare		Starea emoțională cu care merge la școală		Relația cu colegii		Media	
	E <sub>2</sub>	C <sub>2</sub>	E <sub>2</sub>	C <sub>2</sub>	E <sub>2</sub>	C <sub>2</sub>	E <sub>2</sub>	C <sub>2</sub>	E <sub>2</sub>	C <sub>2</sub>	E <sub>2</sub>	C <sub>2</sub>
test	1,75	2,62	1,62	1,87	1,50	2,25	1,87	2,12	1,87	2,0	1,72	2,17
retest	2,50	2,50	2,50	2,0	2,25	1,75	2,62	1,75	2,75	2,10	2,52	2,02
t	-0,99	1,15	-1,16	-0,789	-1,998	0,661	-1,28	0,489	-1,17	0,938	-1,05	0,852
p	0,023	0,438	0,015	0,123	0,004	0,231	0,043	0,235	0,020	0,197	0,031	0,324

Pentru a confirma sau infirma rezultatele obținute prin aplicarea scalei de studiere a adaptării psihosociale a copiilor cu CES în instituțiile de învățământ în viziunea cadrelor didactice, aceeași scală modificată s-a aplicat pentru părinți. Datele comparative sunt demonstrate în tabelele 4 și 5.

Pentru a vizualiza diferențele înregistrate de copiii cu CES din grupurile experimentale  $E_1$ ,  $E_2$  și grupurile de control  $C_1$ ,  $C_2$ , vom ilustra rezultatele în Figura 2.

Drept urmare a aplicării Programului de intervenție privind facilitarea adaptării psihosociale a copiilor cu CES din grupurile experimentale  $E_1$ ,  $E_2$ , observăm schimbări evidente și semnificative în adaptarea lor psihosocială, reflectate în rezultatele obținute pe toate dimensiunile.

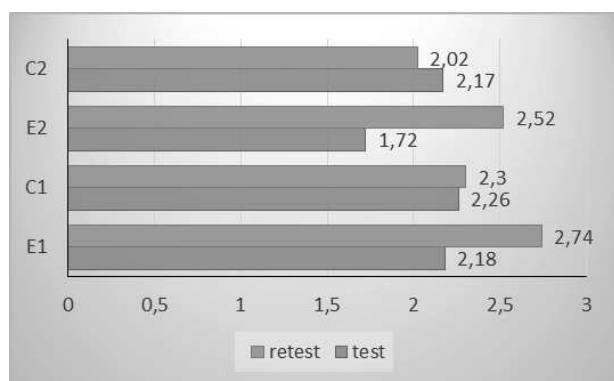


Figura 2. Rezultatele comparative ale valorilor medii privind adaptarea psihosocială a copiilor cu CES:  $E_1$ ,  $C_1$  și  $E_2$ ,  $C_2$ ; test/retest

Comparând mediile pentru **test** și **retest**, stabilim creșterea valorilor medii de la 2,18 până la 2,74 în grupul de copii cu CES educați în familie ( $E_1$ ) și de la 1,72 până la 2,52 în grupul de copii cu CES dezinstiționalizați. Datele statistice semnificative sunt caracteristice atât pentru grupul  $E_1$  – **test/retest** ( $p = 0,005$ ), cât și pentru grupul  $E_2$  – **test/retest** ( $p = 0,031$ ). Totodată, în grupurile  $C_1$  și  $C_2$  nu s-au înregistrat diferențe statistice semnificative. Pe unele variabile s-a stabilit o creștere ușoară a rezultatelor, pe altele s-au înregistrat rezultate mai reduse (*a se vedea* rezultatele grupului  $C_2$ ). De menționat că părinții grupului de copii instituționalizați ( $C_3$ ) n-au fost chestionați.

Dacă comparăm creșterea rezultatelor după aplicarea Programului de intervenție în grupul  $E_1$  al copiilor cu CES educați în familie și grupul  $E_2$  al

copiilor dezinstiționalizați, nu identificăm diferențe semnificative. În acest sens, copiii din ambele grupuri au manifestat predispoziție spre schimbare. Totodată, pe unele aspecte copiii cu CES educați în familie au manifestat rezultate mai bune, însă nu semnificative în raport cu cele ale copiilor dezinstiționalizați.

Observările noastre au condus la concluzia că copiii din ambele grupuri au nevoie de consiliere specială privind facilitarea adaptării psihosociale în condițiile școlii.

Comparând rezultatele obținute la etapa inițială și la cea finală a experimentului privind adaptarea psihosocială a copiilor cu CES pe dimensiunile *Activismul în cadrul procesului de învățare* și *Asimilarea cunoștințelor*, am identificat următoarele particularități:

O creștere semnificativă a numărului de copii cu adaptare parțială, cu tendința spre nivelul mediu de adaptare, și micșorarea numărului de copii cu CES dezadaptați: valoarea medie în grupul experimental  $E_1$  – copiii cu CES educați în familie – a crescut de la 1,16 (**test**) până la 2,25 (**retest**),  $p = 0,01$  (în viziunea cadrelor didactice) și de la 2,08 (**test**) până la 2,80 (**retest**),  $p = 0,025$  (în viziunea părinților). Această creștere s-a înregistrat în grupul experimental  $E_2$  – copii dezinstiționalizați – de la 0,87 (**test**) până la 1,80 (**retest**),  $p = 0,004$  (în viziunea cadrelor didactice) și de la 1,75 (**test**) până la 2,50 (**retest**),  $p = 0,023$  (în viziunea părinților). Rezultatele menționate s-au înregistrat pe dimensiunea *Activismul în cadrul procesului de învățare* (Scala 1). Aceași tendință s-a identificat și pe dimensiunea *Asimilarea cunoștințelor* (Scala 2), însă rezultatele sunt mai puțin semnificative. Explicația este următoarea: pe această dimensiune rezultatele depind în mare măsură de demersurile didactice aplicate de către profesor, care favorizează adaptarea psihosocială a copiilor cu CES.

Așadar, s-a constatat creșterea numărului de copii din grupurile  $E_1$ ,  $E_2$  cu adaptare parțială care manifestă tendința spre un nivel mediu de adaptare și micșorarea numărului de copii dezadaptați. De menționat că și cadrele didactice, și părinții au constatat că a crescut activismul acestor copii la lecții, ei au devenit mai receptivi și mai motivați pentru învățare, înțeleg mai bine materia.

Însă schimbările date nu-i plasează pe acești elevi la nivelul mediu sau înalt de adaptare psihosocială, în raport cu nivelul respectiv de adaptare a copiilor cu dezvoltare tipică. În același timp, rezultatele *retest* ne demonstrează diferențe semnificative în raport cu rezultatele copiilor instituționalizați: valorile medii (Scala 1)  $E_1 - 2,80$ ;  $E_2 - 2,50$ ;  $C_3 - 1,10$  (*retest*). Diferența dintre  $E_1$ ,  $E_2$  și  $C_3$  este una semnificativă ( $p = 0,005$ ); valorile medii (Scala 2)  $E_1 - 2,58$ ;  $E_2 - 2,50$ ;  $C_3 - 1,10$  (*retest*),  $p = 0,007$  și în viziunea părinților pe această dimensiune se înregistrează rezultate semnificativ diferite obținute de către copiii din grupurile  $E_1$ ,  $E_2$  și de către cei din grupul  $C_3$  -instituționalizați. Aceste rezultate sunt confirmate și de cadrele didactice, care au indicat diferența în manifestarea adaptării psihosociale a copiilor cu CES din grupurile  $E_1$ ,  $E_2$  și  $C_3$  la etapa postexperimentală.

Așadar, valorile medii ale copiilor cu CES (Scala 1) au constituit  $E_1 - 2,25$ ;  $E_2 - 1,80$  și  $C_3 - 1,10$ , ceea ce atestă diferențe semnificative dintre  $E_1$ ,  $E_2$  și  $C_3$  ( $p = 0,004$ ); iar valorile medii pe dimensiunea *Asimilarea cunoștințelor* (Scala 2) au înregistrat următoarea consecutivitate:  $E_1 - 1,90$ ;  $E_2 - 1,50$ ;  $C_3 - 1,10$ . Atragem atenția asupra faptului că între rezultatele *grupului experimental*  $E_1$  - copii educați în familie și grupul  $C_3$  - copii instituționalizați există diferențe semnificative ( $p = 0,008$ ), pe când între grupul  $E_2$  - copii dezinstituționalizați și grupul  $C_3$  - copii instituționalizați diferențele sunt mai puțin semnificative.

În Figura 3 prezentăm rezultatele privind adaptarea psihosocială a copiilor cu CES pe dimensiunea *Asimilarea normelor de conduită*.

Analiza comparativă a rezultatelor prezentate în Figura 3 ne permite să deducem următoarele tendințe și concluzii:

Se înregistrează o creștere semnificativă a numărului de copii cu CES din ambele *grupuri experimentale*, care dovedesc o tendință de manifestare a unui nivel mai înalt de adaptare psihosocială la etapa postexperimentală, în raport cu rezultatele evaluării inițiale. Valorile medii ale manifestării comportamentului în timpul lecțiilor a crescut de la 1,33 până la 2,08 în grupul de copii educați în familie ( $p = 0,004$ ) și de la 1,50 până la 2,10 în grupul de copii dezinstituționalizați ( $p = 0,03$ ), pe când în grupul  $E_3$  - copii instituționalizați rezultatele au rămas la același nivel: valorile medii sunt 1,40 (*test*) și 1,50 (*retest*).

Practic aceeași tendință de creștere a rezultatelor s-a înregistrat și pe dimensiunea *Comportamentul în timpul pauzelor*. În grupul  $E_1$  valorile medii au crescut de la 1,50 până la 2,08 ( $p = 0,05$ ), iar în grupul  $E_2$  valorile medii au crescut de la 1,50 până la 2,10 ( $p = 0,035$ ), în grupul  $E_3$  valorile medii crescând nesemnificativ - de la 1,30 până la 1,50.

De menționat faptul că copiii cu CES educați în familie sunt mai „flexibili” în ceea ce privește adaptarea pe dimensiunea *Conduita școlară*, iar copiii cu CES dezinstituționalizați sunt mai stabili

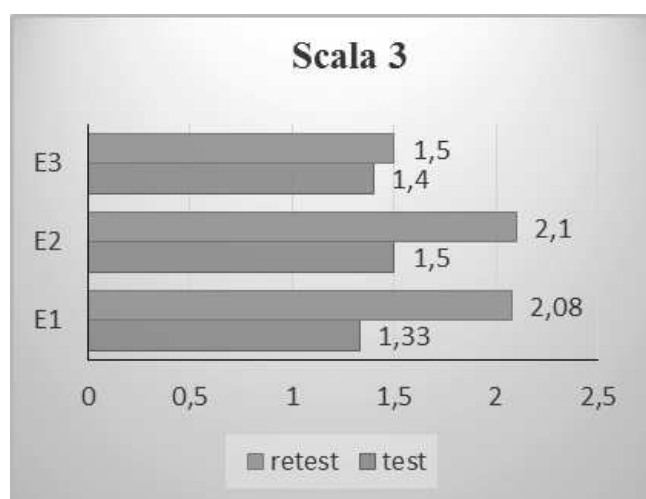


Figura 3. Rezultatele comparative ale valorilor medii privind adaptarea psihosocială a copiilor cu CES din grupurile experimentale pe dimensiunea *Asimilarea normelor de conduită* (Scalele 3 și 4) *test/retest*, în viziunea cadrelor didactice

în manifestarea conduitei. În acest sens, constatăm că influențele instituționalizării sunt evidente. În unele cazuri, copiii cu CES dezinstituționalizați apelau la experiențele lor din școlile-internat atât în aspect pozitiv, cât și negativ.

Totodată, dinamica rezultatelor obținute la etapa *retest* ne arată că majoritatea copiilor cu CES din grupurile  $E_1$  și  $E_2$  dezadaptați a trecut în grupul copiilor cu CES adaptați parțial, unii din ei manifestând un nivel mai scăzut de mediu, alții demonstrând tendința spre un nivel mediu de adaptare psihosocială pe această dimensiune. Deși în ambele *grupuri experimentale* s-a înregistrat creșterea semnificativă a rezultatelor, s-au constatat și unele diferențe privind conduita acestor copii în timpul lecțiilor și al pauzelor.

Dacă copiii cu CES educați în familie manifestau aceeași conduită și la lecții, și în pauze, atunci unii dintre copiii dezinstituționalizați manifestau comportamente diferite la lecții și în timpul pauzelor. De exemplu, la lecții ei îndeplineau sarcinile profesorului, respectau regulile înaintate într-o măsură acceptabilă, iar în timpul pauzelor puteau fi agresivi sau pasivi, puteau încalca regulile de conduită.

Factorii ce influențează copiii cu CES educați în familie țin de capacitatea familiei de a-i ajuta și-i motiva pe copii pentru a da dovadă de un comportament decent, dar și de măiestria pedagogică a cadrelor didactice, diriginților, învățătorilor de sprijin, precum și de climatul psihologic din clasa de elevi.

Copiii cu CES dezinstituționalizați au deja formate niște modele de conduită în raport cu adulții și colegii, ceea ce în unele cazuri le favorizează comportamentul și, invers, în alte cazuri deprinderile formate în școlile-internat devin factori ce frânează adaptarea acestor copii în școală.

De menționat faptul că copiii cu CES instituționalizați își formează modelele de conduită având un spectru restrâns de exemple pozitive (profesorii și alți copii cu CES), aflându-se permanent în același anturaj, pe când copiii cu CES din instituțiile de învățământ general au o mare diversitate de exemple și situații de manifestare a comportamentului pozitiv.

În viziunea părinților, valoarea medie pe dimensiunea *Relațiile cu colegii* a crescut în grupul  $E_1$  de la 2,58 (*test*) până la 3,16 (*retest*),  $p = 0,021$ , iar în grupul  $E_2$  - de la 1,87 (*test*) până la 2,75 (*retest*),  $p = 0,02$ .

Totodată, trebuie să evidențiem faptul că, pe de o parte, părinții au remarcat influența pozitivă a intervențiilor psihopedagogice asupra copiilor lor, iar pe de altă parte, așteptările lor față de nivelul de adaptare psihosocială a copiilor n-au fost pe deplin realizate. Totodată, s-a constatat că copiii cu CES dezinstituționalizați manifestă, în mare parte, relații bune cu părinții, având experiențele anterioare, când erau încadrați în școlile-internat și nu aveau mari posibilități de comunicare, decât doar cu profesorii și colegii. Acest fapt favorizează, pe de o parte, adaptarea lor în școală pe dimensiunea *Relațiile cu profesorii*, iar pe de altă parte o frânează, pentru că nu au decât experiența de comunicare și relaționare cu cei din jur sau experiențe negative de relaționare cu profesorii în școlile-internat.

Așadar, în urma realizării experimentului de formare/intervenție, s-a modificat structura grupurilor de copii cu CES educați în familie și dezinstituționalizați. Majoritatea copiilor cu CES din grupurile  $E_1$  și  $E_2$  dezadaptați au trecut în grupul copiilor adaptați parțial, iar unii dintre ei chiar au manifestat tendința spre nivelul mediu de adaptare psihosocială în școală. Se înregistrează și unele exemple aparte când copiii cu CES educați în familie, dar și dintre cei dezinstituționalizați, manifestă nivelul mediu de adaptare psihosocială, însă de regulă acest nivel este unul fluctuant și poate scădea/coborî.

În continuare, prezentăm datele comparative ale nivelului de adaptare psihosocială a copiilor cu CES din *grupurile experimentale* pe dimensiunea *Starea emoțională* (Figura 4).

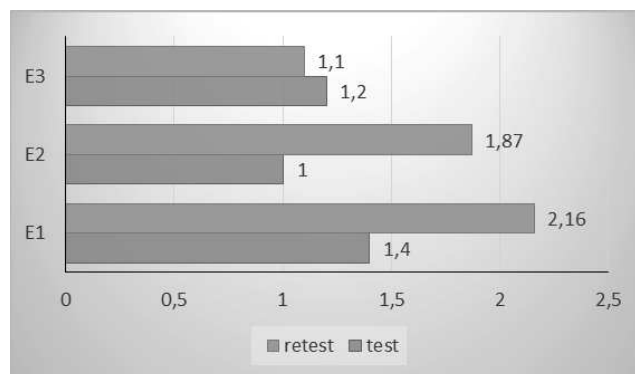


Figura 4. Distribuția datelor privind nivelul de adaptare psihosocială a copiilor cu CES din grupurile  $E_1$ ,  $E_2$ ,  $E_3$  pe dimensiunea *Starea emoțională*: *test/retest*, în viziunea cadrelor didactice

De menționat faptul că și cadrele didactice, și părinții elevilor din ambele *grupuri experimentale* remarcă creșterea rezultatelor pe dimensiunea *Starea emoțională* ca rezultat al participării acestora în experimentul de formare. În grupul  $E_1$  valoarea medie de adaptare psihosocială a crescut de la 1,4 (*test*) până la 2,16 (*retest*),  $p = 0,025$ , în grupul  $E_2$  valoarea medie a crescut de la 1,00 (*test*) până la 1,87 (*retest*),  $p = 0,015$ , iar în grupul  $E_3$  valoarea medie a scăzut de la 1,20 până la 1,10. Acest grup  $E_3$  nu a fost inclus în experimentul de formare. Sub aspectul dat, grupul  $E_3$  a îndeplinit funcția de *grup de control*.

Analiza comparativă a rezultatelor obținute la etapele *test/retest* ne-a permis să identificăm următoarele tendințe:

- Evaluarea stării emoționale a copiilor cu CES din perspectiva adaptării lor psihosociale în instituțiile de învățământ general reprezintă o dimensiune, în mare parte, determinantă, deoarece anume starea emoțională „gestionează” demersurile de învățare și relaționare. De menționat faptul că copiii cu CES educați în familie au fost mai receptivi la influențele formative și au obținut rezultate mai înalte, însă ne semnificative în raport cu copiii cu CES dezinstuționalizați. În același timp, aceste rezultate sunt semnificative în raport cu cele obținute de copiii instituționalizați din grupul  $E_3$ , mediile fiind următoarele:  $E_1 - 2,16$  (*retest*) și  $E_2 - 1,10$  (*retest*),  $p = 0,024$ .
- Rezultatele pozitive privind *Starea emoțională* a copiilor cu CES din ambele grupuri experimentale  $E_1$ ,  $E_2$ , obținute în urma experimentului de intervenție, n-au schimbat radical starea emoțională a acestor copii. Cu toate acestea, s-a conturat tendința pozitivă exprimată prin aceea că un număr de copii cu CES dezadaptați au trecut în grupul copiilor adaptați parțial. Anume în acest sens, rezultatele sunt semnificative.

Totodată, menționăm că dimensiunea atitudinilor depresive sau a agresiunii este un proces complex, care cere timp și aplicarea unor tehnici specifice, precum sunt cele psihologice și educaționale, dar și crearea unui climat psihologic adecvat în clasa de elevi.

Analiza comparativă a rezultatelor privind adaptarea psihosocială a copiilor cu CES din *grupurile experimentale*  $E_1$ ,  $E_2$ ,  $E_3$  și *grupurile de con-*

*trol*  $C_1$ ,  $C_2$ ,  $C_3$  (*test/retest*) ne permite să formulăm următoarele *concluzii*:

- ✓ Copiii cu CES din *grupurile experimentale*  $E_1$  și  $E_2$  educați în familie, copiii cu CES dezinstuționalizați, precum și cei din *grupurile de control*  $C_1$ ,  $C_2$ ,  $C_3$  la etapa inițială (*test*) au demonstrat rezultate ce indică un nivel scăzut de adaptare psihosocială, însă rezultatele copiilor cu CES educați în familie și la această etapă au fost mai înalte decât rezultatele copiilor dezinstuționalizați și ale celor instituționalizați. Acești copii au avut nevoie de intervenții psihologice speciale de facilitare a adaptării lor în instituțiile de învățământ general. Mai mult decât atât, în *grupul experimental* au fost incluși copii educați în familie cu un nivel redus de adaptare psihosocială – parțială sau dezadaptare.
- ✓ Prin activități de intervenție psihologică și educațională au fost obținute rezultate semnificative în *grupurile experimentale*  $E_1$ ,  $E_2$  în raport cu rezultatele inițiale și rezultatele *grupurilor de control*  $C_1$ ,  $C_2$ ,  $C_3$ . Ridicarea nivelului de adaptare psihosocială a acestor copii a fost una parțială: de la dezadaptare până la adaptarea parțială (rezultatul este semnificativ), iar de la adaptarea parțială până la adaptare normală rezultatul este unul ne semnificativ. Totodată, reiterăm faptul că mijloacele psihologice și educaționale propuse sunt eficiente și pot fi aplicate și dezvoltate în practica reală.
- ✓ Dacă adaptarea psihosocială a copiilor cu CES educați în familie se confruntă în instituțiile de învățământ general cu unele probleme (climatul psihologic din familie, relațiile părinți-profesori etc.), atunci copiii cu CES dezinstuționalizați se confruntă și cu un șir de alte probleme (lipsa experienței de comunicare cu copiii cu o dezvoltare tipică, transferul unor comportamente tipice pentru școlile-internat în condițiile școlilor generale etc.). Această particularitate a determinat și specificul intervențiilor psihologice și educaționale aplicate.
- ✓ Rezultatele obținute arată că Programul formativ de facilitare a adaptării psihosociale a copiilor cu CES în instituțiile de învățământ general are un impact pozitiv asupra eficienței de învățare, comportamentului, relațiilor cu colegii și profesorii, dar și asupra dezvoltării lor emoționale.

Procesul de adaptare psihosocială a copiilor cu CES în instituțiile de învățământ este unul de durată și continuu. Cu cât mai favorabil este mediul educațional, cu atât mai relevantă este și metodologia de asigurare a adaptării copiilor cu CES, cu atât mai eficient este și acest proces. În același timp, și mediul educațional, și abordările metodologice respective sunt în permanentă schimbare, fiind determinate de contexte psihosociale reale, de particularitățile psihologice și comportamentale ale copiilor cu CES nou-promovați în instituțiile respective de învățământ.

În acest context, în baza rezultatelor obținute în cadrul cercetării noastre putem deduce următoarele orientări și strategii de eficientizare a procesului de adaptare psihosocială a copiilor cu CES în instituțiile de învățământ:

1. Introducerea în practica formării inițiale și continue a psihologilor și pedagogilor a unui curs de metodologie privind adaptarea psihosocială a copiilor cu CES dezinstiționalizați și a celor educați în familie, ceea ce va asigura extinderea activităților de învățare, pe de o parte, și va face această interacțiune mai eficientă, pe de altă parte.
2. Asigurarea unui nivel corespunzător al activității prosociale a copiilor cu CES dezinstiționalizați și a celor educați în familie, al căror potențial adaptiv nu se realizează în deplină măsură. Se cere extinderea și valorificarea demersului psihosocial până la nivelul capacităților copiilor cu CES în baza orelor opționale, trainingurilor speciale, consilierii individuale, diversificării actului de învățare, învățării individualizate etc.
3. Luarea în considerare a statutului copiilor cu CES în cadrul evaluării potențialului lor adaptiv: sunt ei dezinstiționalizați sau educați în familie? Aceasta va asigura corecția indicatorilor și, respectiv, corelarea mai eficientă a adaptării sociale cu factorii psihosociale.
4. Necesitatea valorificării resurselor/potențialului grupurilor mici de elevi, care pot servi drept mecanism de interinfluențare a factorilor psihosociale interni și externi de adaptare a copiilor cu CES, și anume:
  - promovarea prin liderii grupului a orientărilor valorice, morale, a unui comportament tolerant;

- includerea copiilor cu CES în activități comune, formând în așa fel abilități de cooperare;
  - valorificarea principiului responsabilității în cadrul echipei. În interiorul unei echipe relațiile interpersonale au o influență puternică asupra autoconștiinței.
5. În cadrul pronosticării nivelului de adaptare psihosocială a elevilor cu CES accentul trebuie să fie pus pe reușita școlară și pe statutul sociometric. În acest sens, cu referire la copiii dezinstiționalizați accentul va fi pus pe locul lor în clasă, relațiile cu colegii și profesorii, dar și pe implicarea lor în procesul de învățare, pe când la copiii cu CES educați în familie accentul va fi pus pe dimensiunea învățării. Însă această prevedere nu poate fi privită ca o legitate.
  6. Necesitatea de a fi elaborate mecanisme de monitorizare a procesului de adaptare psihosocială a elevilor cu CES la nivel instituțional; altfel spus, se cere crearea unei baze de date pentru a realiza activitatea de prevenire, diminuare și reglare a adaptării copiilor cu CES. În acest context, se impune necesitatea de a izola copiii cu CES de la situații asociale și de a-i orienta spre activitățile din interiorul instituției de învățământ.
  7. Elevii cu CES sunt foarte sensibili față de aprecierile formale. Ca urmare, părerea cadrului didactic devine instrumentul de bază în formarea adecvată a Eu-lui copilului cu CES. Cu alte cuvinte, formarea capacității de apreciere adecvată a copiilor cu CES trebuie să devină o parte componentă a formării inițiale și continue a cadrelor didactice.

Psihologii afirmă că aprecierea adecvată a unei persoane se află în strânsă legătură cu autoaprecierea. Aceasta ne permite să recomandăm cadrelor didactice să se documenteze în acest sens în procesul de proiectare și realizare a trainingurilor de dezvoltare a autoconștiinței la elevii cu CES.

Adaptarea copilului cu CES la condițiile școlii, la exigențele și rolurile noi este susținută de un șir de strategii coerente și adecvate particularităților de vârstă și individuale de dezvoltare ale copilului:

- interacțiunea pozitivă a copilului cu persoana-cheie (la sosire copilul trebuie să fie salutat, primit, însoțit pe parcursul activităților de una și aceeași persoană – educatorul, învățătorul la clasă, dirigintele, altă persoană);

- asigurarea stării emoționale echilibrate (aprecieri pozitive, stimulare și sprijin în procesul de educație, oferirea de „bonusuri” etc.);
- respectarea consecutivității, ritmului activităților zilnice de rutină, regimului individual al copilului etc.;
- acceptarea comportamentelor specifice ale copilului (de a-i permite copilului, la etapa inițială de școlarizare și reintegrare, să facă ceea ce-i place foarte mult, de a-i încredința sarcini pe care le poate realiza, de a încuraja independența copilului etc.);
- amenajarea spațiului de activitate – stimulativ, sigur, protector, prietenos, adecvat necesităților copilului;
- utilizarea materialelor didactice care ar facilita activitatea de cunoaștere/ învățare/ evaluare a copilului;
- evitarea evaluării cunoștințelor, investigațiilor etc. în perioada de adaptare școlară/socială;
- planificarea individuală pentru fiecare copil sau pentru grupuri mici (2-3 copii) a transferului de la o activitate la alta;
- amintirea repetată a regulilor de activitate – înainte de activitate, pe parcursul activității și la sfârșitul acesteia;
- oferirea posibilității de a-și schimba locul în clasă, de a alege cu cine să stea în bancă, să treacă de la o activitate la alta etc.;
- ghidarea copilului în procesul de învățare, de pregătire a temelor, acordarea de recompense morale și materiale (bonusuri, fișe, dulciuri etc.);
- îndeplinirea unei fișe de adaptare a copilului la școală (evidența sferei emoționale, vorbirii, activității de învățare/joc, motoricii, relațiilor cu copiii și adulții, stării de sănătate a copilului etc.);
- oferirea șanselor de învățare – de a-l ajuta pe copil să se cunoască pe sine însuși, de a-l sprijini în procesul de valorificare maximă a potențialului său de dezvoltare.
- colaborarea pedagogului cu părinții copilului, cu alți pedagogi/specialiști care asistă copilul.

În concluzie, putem remarca faptul că analiza teoretică a problemei, dar și rezultatele obținute în cadrul experimentului de intervenție ne permit să constatăm că în procesul de adaptare psihosocială a diferitelor categorii de copii cu CES există diferențe semnificative. În cercetarea noastră ne-am axat pe categoria de copii cu dizabilități mentale, tulburări de învățare și dificultăți cognitive. De menționat, totodată, faptul că mecanismele psihologice și pedagogice de facilitare a adaptării acestei categorii de copii pot fi aplicate și în cazul altor categorii de copii cu CES. Desigur, ținându-se cont de particularitățile adaptării psihosociale a acestora în instituțiile de învățământ general.

### REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Bucun N., Rusnac V., Cucer A. *Conceptia educației incluzive*. În: Revista „Univers Pedagogic”, 2008, nr.1, p. 6-24.
2. Bucun N., Gînu D. *Educația incluzivă – condiție pentru dezvoltarea curriculumului școlar*. În: „Modernizarea standardelor și curricula educaționale – deschidere spre o personalitate integrală”. Materialele Conferinței Științifice Internaționale, 22-23 octombrie 2009, IȘE, Partea I, Chișinău, Editura „Print-Caro” SRL, p. 219-223.
3. Bucun N. *Dezvoltarea reglării emoțional-volitive la copiii cu reținere în dezvoltarea psihică*. În: Revista „Univers Pedagogic”, 2010, nr. 2, p. 10-17.
4. Bucun N., Chiperi N. *Influența socialpsihologică a mediului instituționalizat asupra dezvoltării psihice a elevilor cu nevoi speciale*. În: Revista „Univers Pedagogic”, 2011, nr. 2, p. 45-53.



5. Bucun N., Paladi O., Rusnac V. *Evaluarea pentru educația incluzivă a copiilor de vârstă preșcolară și școlară mică*. Chișinău, Editura „Siri-us”, 2013, 372 p.
6. Bulat G., Solovei R., Balan V. *Educație incluzivă. Suport de curs pentru formarea continuă a cadrelor didactice în domeniul educației incluzive centrate pe copil*, vol.I. Modulul II: *Managementul educației incluzive și dezvoltarea școlii incluzive*. Chișinău: Lyceum, 2016, 93 p.
7. Chicu V., Cojocar V., Galben S., Ivanova L. *Educația incluzivă. Repere metodologice*. Chișinău: Bons Offices, 2006, 169 p.
8. Gherguț A. *Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale. Strategii diferențiate și incluzive în educație*. Iași: Polirom, 2006, 256 p.
9. Păunescu C., Mușu I. *Psihopedagogie specială integrată. Handicapul mintal. Handicapul intelectual*. București: Editura Pro Humanitate, 1997, 363 p.
10. Radu Gh. *Psihopedagogia dezvoltării școlarului cu handicap*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1999. 132 p.
11. Toma S. *Dimensiuni psihopedagogice ale instruirii individuale în contextul paradigmei personaliste*. Rezumatele comunicărilor Conferinței Științifice „Dezvoltarea cercetării și cultivarea creativității și a inovării în procesul instruirii academice”, 5 mai 2010, Universitatea de Stat din Moldova, Chișinău: Centrul Editorial-Poligrafic al USM, 2010, p.105-106.
12. Toma S. *Adaptarea psihosocială a copiilor cu cerințe educaționale speciale în instituții de învățământ secundar general*. Materialele Conferinței Științifice Internaționale ”Optimizarea învățământului în contextul societății bazate pe cunoaștere”, 2-3 noiembrie 2012, Institutul de Științe ale Educației, Chișinău: ipografia ”Print-Caro”, 2012, p. 392-394.
13. Toma S. *Particularități investigaționale ale adaptării copiilor cu cerințe educaționale speciale*. Materialele Conferinței Științifice Internaționale ”Educația pentru dezvoltare durabilă: inovație, competitivitate, eficiență”, 18-19 octombrie 2013, Institutul de Științe ale Educației, Chișinău: ipografia ”Print-Caro”, 2013, p. 333-336.

## **PROCESUL DE ADAPTARE A ȘCOLARULUI MIC LA NOILE MODELE DE ÎNVĂȚARE-EVALUARE**

**Rezumat.** *La vârsta școlară cea mai importantă activitate este cea de învățare. Aceasta determină și cele mai importante transformări care apar în dezvoltarea psihicului copilului la această etapă de vârstă. Dezvoltarea noilor modele și metodologii centrate pe elev, pe demersuri interactive trebuie să respecte profilul psihologic de vârstă și de personalitate al elevului, necesitățile, interesele și motivele sale personale de învățare.*

*Specificul vârstei școlare inferioare constă în faptul că obiectivele activității sunt orientate și cerute în principal de către adulți.*

**Cuvinte-cheie:** *adaptare, educație adaptată, metodologie, proces educațional, strategie.*

În contextul noilor tendințe ale instruirii și educației micului școlar, față de pedagogii școlii primare sunt înaintate cerințe noi, care îi obligă să-și asume responsabilitatea pentru aplicarea creativă a noilor paradigme (cognitivismul, constructivismul ș.a.) în proiectarea și realizarea activităților educative. În această ordine de idei, trebuie de evidențiat faptul că dezvoltarea modelelor și metodologiilor moderne, centrate pe elev, pe demersurile educaționale interactive trebuie să respecte profilul psihologic de vârstă și de personalitate al elevului, necesitățile, interesele și motivele sale de învățare.

Practica pedagogică demonstrează că în procesul de instruire și educație din cadrul școlii primare, strategiile didactice generează rezultate diferite, în funcție de particularitățile individuale și de vârsta ale elevilor, determinând o receptare și prelucrare diferențiată a mesajelor transmise de învățător.

Strategiile de predare-învățare sunt proprii atât profesorilor, cât și elevilor. Oferindu-le discipolilor noștri posibilitatea de a-și alege propriile strategii în stabilirea scopurilor și sprijinindu-i să-și monitorizeze progresele, se obțin câștiguri de cauză importante în procesul didactic.

Ținând cont de confluența informațională și educațională actuală a cunoștințelor științifice și aplicative în *Didactica* și *Metodologia* școlii prima-

re, utilizarea noilor strategii de învățare-evaluare constituie o activitate complexă, ce necesită eforturi considerabile din partea pedagogilor școlii primare, pentru ca aceștia să-și poată reorienta, reorganiza și planifica procesul educațional în conformitate cu noile cerințe ale pedagogiei constructiviste [1, 2, 4].

Mai întâi de toate, pedagogul școlii primare trebuie să asigure procesul didactic și educațional, cu unele elemente absolut necesare din punct de vedere psihologic și pedagogic, precum:

- **Sprijinul pentru învățare** - dacă se predă unui singur elev sau grupurilor mici de copii cu aceleași abilități și nevoi educaționale poate fi extrem de eficient [3].
- **Asigurarea învățării temeinice** - pentru stăpânirea materiei este necesar să se învețe pas cu pas și fiecare etapă să fie bine consolidată.
- **Învățarea prin colaborare și cooperare** - dacă elevii cooperează în grupuri mici, randamentul procesului de învățare crește pentru toți [6].
- **Educația adaptată** - folosirea unei varietăți de tehnici educative, care adaptează lecțiile pentru fiecare elev în parte, constituie o garanție a creșterii randamentului de învățare.

La vârsta școlară mică activitatea de învățare este cea mai importantă și determină cele mai importante transformări în dezvoltarea psihicului copilului. În cadrul activității educaționale, se con-

stituie neoformațiunile psihologice care caracterizează cele mai importante realizări în dezvoltarea elevilor de vârstă școlară mică, acestea fiind fundamentul ce asigură dezvoltarea la următoarea etapă de vârstă.

Pe parcursul întregii vârste școlare, se formează un nou tip de relații cu oamenii din jur. Autoritatea impecabilă a adultului se pierde treptat, o mare importanță pentru copil o dobândesc semenii săi de aceeași vârstă, iar rolul comunității crește.

Astfel, neoformațiunile centrale ale vârstei școlare mici sunt:

- nivelul calitativ nou de dezvoltare a procesului de reglare voluntară a comportamentului și activității;
- reflecția, analiza, planul intern al acțiunii;
- dezvoltarea unei noi atitudini cognitive față de realitate;
- concentrarea asupra grupei de semeni.

Probabil că cele mai importante formațiuni noi apar în toate sferile de dezvoltare mentală a copilului: se transformă intelectul, personalitatea, relațiile sale sociale. Importanța deosebită a activității educaționale în acest proces nu exclude faptul că un școlar de vârstă mică se implică activ și în alte tipuri de activitate, în cadrul cărora se îmbunătățesc și se consolidează noile sale realizări.

Specificul vârstei școlare inferioare constă în faptul că obiectivele activității sunt, în principal, orientate și cerute de către adulți. Profesorii și părinții stabilesc ce pot și ce nu pot face copiii, ce sarcini ar trebui să li se pună și ce reguli este necesar să respecte aceștia. O situație similară tipică este îndeplinirea de către copil a oricărei sarcini educaționale.

Pe măsură ce copilul învață realitatea școlară, în clasă începe să se formeze un sistem de relații personale. Aceasta se bazează pe relații emoționale directe, nemijlocite, dominante.

Unii psihologi ruși evidențiază cele mai semnificative condiții care îi oferă adultului oportunitatea de a-i forma unui copil abilitatea de a-și controla în mod independent propriul comportament. Astfel de condiții cuprind:

- motive puternice și activism în comportament;
- scop restrictiv;
- dezmembrarea formei complexe de comportament dobândit în acțiuni relativ independente și mici;

- mijloace externe care sprijină procesul de formare al comportamentului.

Cea mai importantă condiție pentru dezvoltarea comportamentului voluntar al copilului este participarea unui adult, îndrumarea eforturilor copilului și oferirea de mijloace de instruire. Pe parcursul întregii vârste școlare mici, această interacțiune este caracterizată de o anumită dinamică și de legități de dezvoltare.

Există o mulțime de clasificări ale procesului de adaptare a micului școlar, însă cea mai optimă, în opinia noastră, este clasificarea propusă de A.L. Vengher. Autorul în cauză consideră că la adaptarea copilului în școală se disting trei niveluri de adaptare: nivelul ridicat, nivelul mediu și nivelul scăzut [7].

Totodată, flexibilizarea curriculumului școlar și individualizarea strategiilor didactice sunt apreciate în majoritatea lucrărilor de specialitate drept cele mai importante aspecte ale adaptării procesului didactic.

Pentru o activitate pedagogică eficientă, fiecare învățător trebuie să renunțe la tipare unice, atitudini preconcepute, clișee, prejudecăți și să-și direcționeze acțiunile spre cunoașterea abilităților, intereselor, atitudinilor elevului, spre perceperea reprezentărilor și sentimentelor acestuia la vârste diferite, folosind metode și tehnici eficiente de influență, dezvoltare și formare a personalității copilului [2].

Termenul „dezadaptare școlară” definește dificultățile pe care un copil le întâlnește în procesul de școlarizare. De regulă, există trei tipuri principale de manifestări ale dezadaptării școlare, precum:

- ❖ performanțe slabe în învățare, exprimate prin insuficiență cronică, precum și prin insuficiența și fragmentarea informațiilor generale, lipsa de cunoștințe sistemice și abilități de învățare (componenta cognitivă);
- ❖ încălcări permanente ale atitudinilor emoțional-personale față de unele obiecte de studiu, față de învățare în general, față de profesori, precum și față de perspectivele legate de studiu (componenta emoțională);
- ❖ încălcări sistematice ale comportamentului în procesul de învățare și în mediul școlar (componenta comportamentală).

Dezideratul școlii moderne vizează înzestrarea elevului cu un ansamblu structurat de competențe

de tip funcțional. Dominanta activității didactice trece pe asimilarea instrumentelor de accesare și prelucrare a informațiilor. Aplicând în clasă învățarea prin colaborare și cooperare, trebuie să planificăm cu atenție și să realizăm *patru acțiuni specifice*, și anume:

1. Să luăm anumite decizii preinstrucționale: cât de mari trebuie să fie grupurile, cum să le structurăm, cum putem aranja mai bine clasa, astfel încât să fie posibilă formarea grupurilor mici; cum concepem și folosim materialele instrucționale; ce roluri atribuim membrilor grupurilor etc.
2. Să le explicăm foarte clar elevilor ce au de făcut în timpul unei lecții în cadrul căreia sunt prezente elemente de colaborare și cooperare (distribuire sarcini concrete de învățare).
3. Să urmărim și să monitorizăm elevii în timp ce aceștia lucrează în grupuri, să intervenim atunci când este nevoie; să extindem sarcinile și să eficientizăm lucrul în grup.
4. Să structurăm și să organizăm activități pentru etapa când lucrul în grupuri mici se termină; să evaluăm corect procesul de învățare; elevii să evalueze singuri cât de eficient au lucrat în grup, ce progrese sau dificultăți au întâmpinat în procesul personal de învățare și ce corecții sau îmbunătățiri trebuie să fie introduse [3; 6].

Generalizând și revizuirend articolele științifice și metodologice din literatura de specialitate cu referire la strategiile de învățare-evaluare a școlarului mic, putem structura o serie de valențe cognitive, afective și formative ale acestora, precum urmează:

- formarea unor abilități cognitive, operaționale și funcționale (spiritul de observație, memoria logică, gândirea practică, operativitatea gândirii și limbajului, dezvoltarea inteligenței ca aptitudine generală a personalității etc.);
- însușirea unor noi metode și procedee de formare intelectuală (însușirea unor limbaje diferite; folosirea noilor surse și tehnologii de informare; capacitatea de investigare; realizarea unor proiecte individuale și de grup; abilitarea elevilor cu noi procedee și tehnici de învățare, observare și experimentare etc.);
- analiza și dezvoltarea resurselor motivaționale ale învățării (interesele cognitive, trebuința de autorealizare, nivelul de aspirații, curiozitatea,

facilitarea transferului secvențial al cunoștințelor elevilor etc.);

- analiza și dezvoltarea resurselor afective ale învățării (dezvoltarea emoțiilor pozitive, a inteligenței emoționale și sociale, a altruismului și empatiei față de colegi, susținerea semenilor, deschiderea emoțională etc.);
- valorificarea, stimularea și dezvoltarea creativității ca dimensiune psihologică a personalității (utilizarea metodelor și strategiilor creative în rezolvarea sarcinilor de învățare);
- dezvoltarea abilității de confruntare a informațiilor primite, de generalizare și luare a deciziilor (formularea problemei, elaborarea procesului rezolutiv, compararea și generalizarea soluțiilor, verificarea și implementarea acestora etc.);
- dezvoltarea capacităților metacognitive, familiarizarea elevilor cu noile strategii și modele de analiză și gândire critică, dezvoltarea capacității de autoanaliză a propriilor succese/insuccese de învățare, autoreflexie și autoevaluare;
- familiarizarea elevilor cu diverse stiluri cognitive și adaptarea stilurilor cognitive personale pentru facilitarea procesului de percepție, analiză, memorare și procesare a informației;
- dezvoltarea capacităților de comunicare și comportament asertiv (susținerea copiilor și favorizarea spre prietenie și relaționare cu semenii, colaborare și cooperare, strategii de depășire a conflictelor, dezvoltarea încrederii în sine, autonomiei etc.) [1; 5; 6].

Finalmente, putem conchide că, în procesul de perfecționare a procesului de predare-învățare-evaluare, pedagogul școlii primare trebuie să se orienteze spre modificarea strategiilor și a procedurilor educaționale pe care le va utiliza.

Implementarea noilor strategii în cadrul procesului didactic și formativ al micului școlar se va baza pe următoarele elemente: autocontrolul, reflecția și autoevaluarea modelelor proprii de realizare a actului educațional și a intervențiilor educaționale cu discipolii săi, dezvoltarea inteligenței teoretice și practice, consecvența, flexibilitatea, competența, creativitatea, critica constructivă, corectitudinea și dăruirea de sine în activitatea educațională cu copiii.

## REFERINȚE BIBLIOGRAFICE ȘI WEBOGRAFICE

1. Bucun N., Pogolșa L. (coord.) *Standarde de competență – instrument de realizare a politicilor educaționale*. Chișinău, Editura „Print-Caro”, 2010. 272 p.
2. *Curriculumul Național Învățământul Primar* (Ordinul Ministerului Educației, Culturii și Cercetării nr. 1124 din 20 iulie 2018), Chișinău, 2018.
3. *Metodologie cu privire la evaluarea dezvoltării copilului*. <http://particip.gov.md/proiectview.php?l=ro&idd=1945>.
4. Radu I.T. *Evaluarea în procesul didactic*. Ed. a IV-a. București, Editura Didactică și Pedagogică, 2008. 288 p.
5. Stanciu M. *Teoria instruirii și a evaluării*. Editura „Ion Ionescu de la Brad” Iași, 2015, 299 p.
6. Stanciu M., Leonte R. *Strategii activ-participative de predare-învățare în ciclul primar. Ghid metodico-științific în vederea utilizării metodelor active în învățământul primar*. Editura „Casei Corpului Didactic”, Bacău, 104 p.
7. Налчаджян А.А. *Психологическая адаптация: механизмы и стратегии*. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Эксмо, 2010, 368 с.
8. <http://studiamsu.eu/wp-content/uploads/09.-p.45-51.pdf>.
9. <http://www.asociatia-profesorilor.ro/metode-si-tehnici-de-evaluare-in-ciclul-primar.html>.
10. [http://trateaza-te.ro/aureliamihai/Adaptarea\\_scolara.pdf](http://trateaza-te.ro/aureliamihai/Adaptarea_scolara.pdf).

## **DEZVOLTAREA INTELIGENȚEI EMOȚIONALE A PREADOLESCENȚILOR**

**Rezumat.** În acest articol este argumentată necesitatea și importanța dezvoltării inteligenței emoționale a preadolescenților. Aceasta va contribui ulterior la creșterea performanțelor școlare ale elevilor, la adaptarea lor pozitivă, cât și la dezvoltarea conștiinței de sine, a controlului asupra emoțiilor și comportamentului, a relaționării interpersonale, a comunicării asertive și a empatiei.

**Cuvinte-cheie:** inteligență emoțională, personalitate, preadolescent, dezvoltare personală, intervenție psihologică.

Formarea și dezvoltarea tinerei generații reprezintă o prioritate națională a țării noastre. În cadrul Strategiei „Educația-2020”, Ministerul Educației, Culturii și Cercetării promovează schimbarea accentelor din acest domeniu de o importanță primordială în favoarea calității procesului educațional și a competențelor pe care tinerii le obțin. Succesul individului depinde de capacitatea sa de adaptare la schimbări și de învățare continuă, iar sistemul educațional trebuie să ofere mediul adecvat pentru dezvoltarea acestor capacități [7, pag. 2].

Studiile științifice efectuate de către J.D. Mayer și P. Salovey, R. Bar-On, D. Goleman, D. Carusso au demonstrat faptul că dezvoltarea și îmbunătățirea inteligenței emoționale conduce la creșterea performanțelor școlare, dar și la adaptarea pozitivă, la starea de bine a elevului. Această modificare presupune creșterea conștiinței de sine, a controlului asupra emoțiilor și a stăpânirii respective a comportamentului, a relaționării interpersonale, a comunicării asertive și a empatiei, toate acestea fiind componente ale inteligenței emoționale [5, pag. 9-10].

Cercetătorul W. Mischel a demonstrat pe cale experimentală că formarea premiselor sistemului emoțional al personalității până la vârsta de 4 ani determină ulterior capacitatea de gestionare a emoțiilor care, la rândul său, poate determina performanța școlară, academică a elevilor/studenților [11, pag 138-139].

Termenul de „inteligență emoțională” a fost formulat pentru prima dată de W.L. Paune în

1985. Acesta considera că „*inteligența emoțională este o abilitate care implică o relaționare creativă cu stările de teamă, durere și dorință*”. Cercetătorul a propus și prima definiție a termenului de *inteligență emoțională*: abilitate esențială pentru reușita în viață a individului [1, pag. 58 ].

Psihologul româno-american D. Wechsler a evidențiat faptul că adaptarea individului la mediul în care trăiește se realizează atât prin elementele cognitive, cât și prin cele non-cognitive. Aspectele non-cognitive ale inteligenței includ factori de ordin afectiv, personal și social, fiind deosebit de importante pentru reușita și succesele din viața individului [11, pag.139].

În psihologie, studiile cu privire la *inteligența emoțională* sunt relativ tinere, ele datând cu anii “90 ai secolului trecut. În definirea și esențializarea inteligenței emoționale au fost evidențiate trei direcții, acestea fiind reprezentate de: 1) J.D. Mayer și P. Salovey; 2) R. Bar-On; 3) D. Goleman. Astfel, J.D. Mayer și P. Salovey consideră că *inteligența emoțională* implică:

- a. abilitatea de a percepe corect emoțiile și de a le exprima;
- b. abilitatea de a genera sentimente atunci când ele facilitează gândirea;
- c. abilitatea de a cunoaște și înțelege emoțiile și de a le orienta spre dezvoltarea armonioasă a persoanei atât din punct de vedere emoțional, cât și intelectual.

D. Goleman (1995) consideră că la baza *inteligenței emoționale* se află: conștiința de sine,

autocontrolul, motivația, empatia, aptitudinile sociale. El descrie noțiunea dată ca pe un amestec de stăpânire de sine, empatie, motivație, gândire liberă și tact. Într-un anume sens, spune D. Goleman, „avem două creiere, două minți și două tipuri diferite de inteligență: rațională și emoțională”. Scopul dezvoltării personalității constă în realizarea echilibrului inteligent al acestora [5, pag. 38].

Majoritatea autorilor au încercat să adauge definiției de *inteligentă emoțională* propria viziune, astfel încât psihologul Steve Heine a oferit definiții alternative. În opinia sa, *inteligentă emoțională* înseamnă:

- 1) să fii conștient de ceea ce simți și de ceea ce simt alții și să știi ce să faci în legătură cu aceasta;
- 2) să știi să deosebești ce-ți face bine și ce-ți face rău și cum să treci de la rău la bine;
- 3) să ai conștiință emoțională, sensibilitate și capacitate de conducere, care să te ajute să maximizezi pe termen lung fericirea și supraviețuirea [11, pag. 142].

J. Segal (1999) a pus în evidență componentele *inteligentei emoționale*, și anume: conștiința emoțională, acceptarea, conștiința activă și empatia [4, pag. 69]. Toate aceste componente stau la baza formării inteligenței emoționale, însă deosebit de importantă este acceptarea emoțiilor conștientizate, responsabilitatea pentru propriile trăiri afective, recunoașterea emoțiilor pozitive, dar și a celor negative.

Adaptarea cu succes la mediul complex în care trăim este imposibilă fără achiziții fundamentale în domeniul cognitiv, social și al luării deciziilor, achiziții care se subordonează domeniului emoțional.

Actualmente, formarea unei *personalități eficiente* se află în centrul atenției multor științe: filozofie, sociologie, economie, etică, psihologie și altele. Aceasta a contribuit la existența a circa 50 de definiții ale personalității, aceasta fiind tratată de fiecare știință în aspectul său. În psihologie noțiunea de personalitate eficientă pentru a fi definită trebuie să fie comparată cu noțiunile de om, individ, individualitate. Omul este o ființă biopsihosocială. În traducere din latină, individul înseamnă un tot întreg, ce nu se divizează, adică un

exemplar luat aparte. Fiecare dintre noi în parte este un individ. Individualitatea este ceea ce caracterizează un om concret, o totalitate de trăsături specifice unui singur om. Din acest punct de vedere, odată cu apariția pe lume a unui om, societatea se îmbogățește. Odată cu moartea unui om, ea pierde ceva irepetabil.

Deci, în psihologie personalitatea ar putea fi definită ca fiind totalitatea trăsăturilor emoționale, cognitive și comportamentale, specifice și unice fiecărui individ, achiziționate și dezvoltate prin experiență pe parcursul vieții. Personalitatea înseamnă ceea ce este propriu unei persoane și o distinge ca individualitate. Ea însumează un ansamblu de trăsături morale și intelectuale, prin care se remarcă o persoană, felul de a fi al cuiva; include și totalitatea emoțiilor și sentimentelor, care influențează direct sau indirect comportamentul omului în diferite situații.

Rolul *inteligentei emoționale* în formarea personalității eficiente este esențial, întrucât determină în mod special potențialul pe care îl are individul pentru a învăța abilitățile practice bazate pe: autocunoaștere, automotivare, autoreglare, conștiință socială și abilități sociale. Fiecare dintre aceste componente au o influență unică în obținerea performanțelor pe parcursul vieții.

Particularitățile psihologice ale preadolescentului vor fi determinate și chiar dependente de locul ocupat și rolul jucat de copil în sistemul relațiilor sociale [6, pag. 149]. Desigur, datorită trecerii de la treapta primară la treapta gimnazială vor apărea foarte multe schimbări. Factorii care vor înrâuri activitatea de învățare vor fi multipli, printre ei regăsindu-se și adaptarea sau inadaptația școlară, stilul relațiilor interpersonale, influența părinților și a modelului educativ, apartenența de grup. Preadolescentul, în concepția neuropsihologului belgian P. Osterrieth „este încă un copil, dar un copil care din când în când tinde să-și depășească copilăria și care, mai mult decât oricare din perioadele precedente, prelungește această copilărie spre viitor” [6, pag. 144].

În același context, psihologul român A. Cosmovici ne ghidează spre a observa două probleme ale preadolescenților: delicvența juvenilă și tulburările comportamentale. În ambele cazuri, este implicată problematica afectivă. Frustrarea provocată la copii de diferența dintre codul grupului și regulile adulților îi pot conduce pe cei ce resimt

lipsa încrederii în sine, motivația școlară redusă spre încălcarea normelor. Acești copii s-ar părea să caute recunoașterea în afara sferei școlare [2, pag. 44].

Analizând dezvoltarea personalității preadolescentului, psihologul român M. Zlate pune accent pe nevoile ce se acutizează în această perioadă. Dintre acestea evidențiem: nevoia de cunoaștere, nevoia de afecțiune, nevoia de relații și de grup, nevoia de distracție și culturalizare, nevoia de independență și de autodeterminare, nevoia de împlinire. Toate aceste necesități ale preadolescentului se intercalează și se influențează reciproc, creând și determinând personalitatea. Reacțiile emoționale ale copilului pot fi explicate nu doar prin schimbările hormonale, ci și prin factorii familiali și sociali, prin particularitățile și caracteristicile individuale [6, pag.146].

În aceeași ordine de idei, subliniem influența părinților, a stilului de educație și a comunicării în cadrul familiei. Mediul stresant din familie, conflictele îndelungate sau viceversa, hipertutelaarea din partea părinților, atitudinea prea grijulie au un impact negativ asupra preadolescenților, creându-le negativism și insatisfacție, impulsivitate. Părinții practic nu vor să accepte aceste trăiri ale copilului, nu țin cont de emoțiile de furie și vinovăție, care exercită influență asupra procesului adaptativ al preadolescentului. Învățarea acceptării emoțiilor precum teama, rușinea, vulnerabilitatea și exprimarea lor ar ușura calea acestuia în viață. S-a demonstrat că preadolescenții educați într-o familie armonioasă, în care ambii părinți sunt un exemplu de afecțiune și bucurie de viață, manifestă un nivel redus de emoții negative. Astfel, copiii au șansa reală de a crește și a-și dezvolta încrederea și respectul de sine, de a recunoaște emoțiile.

D. Goleman susține ideea conform căreia „*viața de familie este prima școală a emoțiilor. În acest creuzet intim, învățăm să recunoaștem atât emoțiile proprii, cât și reacțiile celorlalți la emoțiile noastre; cum să gândim aceste emoții și cum să ne alegem reacțiile; cum să citim și să ne exprimăm speranțele și temerile. Această școală emoțională nu înseamnă doar ceea ce le spun părinții copiilor lor sau ceea ce fac pentru ei; ea presupune de asemenea modelele oferite de părinți în ce privește felul de a-și trata propriile emoții și pe cele care apar în relația soț-soție*” [3, pag. 4].

Toate aceste „evenimente” din viața preadolescentului necesită o atenție sporită din partea părinților și a cadrelor didactice, astfel încât să contribuie eficient la formarea unei personalități cu o inteligență emoțională în curs de dezvoltare.

*Reperete metodologice privind activitatea psihologului în învățământul general* stabilesc modul de organizare și desfășurare a activității psihologului în instituțiile de învățământ general, care constituie o activitate complexă, sistematică, orientată spre optimizarea procesului educațional și asigură dezvoltarea progresivă a personalității copilului [9, pag. 1]. Una dintre direcțiile de activitate ale psihologului școlar este activitatea de intervenție psihologică, care constă în consiliere psihologică și activități de dezvoltare personală.

Abilitatea emoțională ar fi necesar de dezvoltat astfel, încât coeficientul inteligenței emoționale să crească. În cadrul cercetării noastre, punem accent pe elaborarea și valorificarea experimentală a metodologiei de intervenție psihologică în contextul dezvoltării inteligenței emoționale a preadolescenților, având ca obiective:

- identificarea sentimentelor personale și diferențierea lor;
- determinarea modului cum și unde se pot exprima/exterioriza sentimentele;
- dezvoltarea empatiei.

**Problema identificată:** este cunoscut faptul că, la vârsta preadolescenței, este util de a consolida procesele de comunicare eficientă și de cunoaștere a normelor sociale care vor permite integrarea elevului în societate și îl vor pregăti pentru următoarea etapă de vârstă, adolescența, în care se consolidează profilul identitar. Însă toate acestea se vor finaliza cu succes doar în cazul în care se va pune accent și pe inteligența emoțională a preadolescenților, și anume pe dezvoltarea ei.

**Identificarea abilității de dezvoltat:** nivelul inteligenței emoționale a fost identificat prin aplicarea Testului pentru inteligență emoțională (variante pentru copii), adaptat de M. Roco după varianta pentru adulți elaborată de D. Goleman [11, p.189-191], Scala de manifestare a anxietății Taylor [10, pag. 34-37] și Metoda observației. După ce au fost calculate scorurile, am constatat că majoritatea preadolescenților au un nivel sub mediu al inteligenței emoționale.

**Eșantionul de cercetare** a fost constituit din 28 de elevi ai clasei a VI-a, dintre care 12 fete și



16 băieți, din mediul urban, care își fac studiile la IP LT „Ștefan cel Mare”, or. Drochia.

**Experimentul psihologic** a inclus trei etape: constatare, dezvoltare și control. *La prima etapă*, de constatare, am pus accentul pe determinarea nivelului inițial de dezvoltare a inteligenței emoționale a preadolescenților și evaluarea sentimentelor de insecuritate, de lipsă de încredere în forțele proprii, a stărilor de neliniște. *La cea de-a doua etapă* am elaborat un Program de dezvoltare a inteligenței emoționale a preadolescenților și l-am aplicat preadolescenților. *La etapa a treia*, de control, am verificat eficacitatea programului elaborat.

Criteriile de dezvoltare a inteligenței emoționale la preadolescenți sunt:

- conștientizarea sentimentelor și emoțiilor proprii;
- gestionarea sentimentelor și emoțiilor proprii;
- conștientizarea sentimentelor și emoțiilor celorlalți.

**Nivelul scăzut al inteligenței emoționale** indică dirijarea neeficientă a propriilor emoții și sentimente, impulsivitatea, autocontrolul scăzut, lipsa de conștientizare a stărilor emoționale personale și a sentimentelor altor oameni.

**Nivelul mediu al inteligenței emoționale** presupune abilitatea de a defini sentimentele și emoțiile proprii, însă emoțiile celorlalți nu pot fi recunoscute întotdeauna în mod corect și din această cauză persoanele nu-și pot controla stările emoționale în diferite situații.

**Nivelul excepțional al inteligenței emoționale** se caracterizează prin exactitatea interpretării emoțiilor personale, a emoțiilor celorlalți, pe capacitatea de a-și gestiona propria stare emoțională și emoțiile celorlalți, pe abilitatea de a folosi înțelegerea emoțiilor altora pentru a obține relații interpersonale stabile și de a reacționa adecvat în orice situație de viață [8, pag. 17].

Aplicând Testul de inteligență emoțională, am determinat la subiecții intervievați câteva niveluri de dezvoltare a inteligenței emoționale. Prin analiza rezultatelor, observăm că 53,57% dintre preadolescenți au un nivel scăzut de dezvoltare a inteligenței emoționale, mai mult de jumătate dintre elevi nu pot să recunoască emoțiile proprii și nici emoțiile celorlalți; nu pot să-și exprime adecvat emoțiile și retrăirile, temerile lor. Desigur, putem explica această situație prin caracteristicile vârstei preadolescenților, dar posibil și prin anumite modele oferite de maturi. Doar 46,43% dintre preadolescenți își pot folosi sentimentele într-un mod constructiv. Aceste rezultate sunt prezentate în Figura 1.

În cazul în care am compara nivelurile de dezvoltare a inteligenței emoționale a preadolescenților conform sexului, atunci se evidențiază foarte bine că 35,71% dintre băieți au un nivel de inteligență sub medie, acest nivel fiind atins de numai 17,86% dintre fete. Dintre toate categoriile de vârstă, preadolescenții constituie categoria cea mai vulnerabilă din punct de vedere psihologic, social și emoțional, datorită schimbărilor psihologice și fiziologice cu o puternică influență asupra ființei umane și asupra evoluției sale ulterioare [10, pag.25].

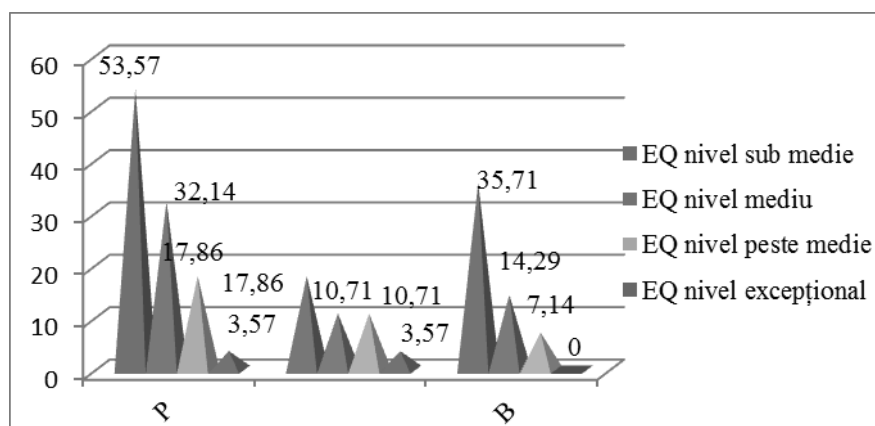


Figura 1. Distribuția rezultatelor referitoare la nivelurile de dezvoltare a inteligenței emoționale la preadolescenți, etapa de constatare

Aplicând *Scala de manifestare a anxietății Taylor* și analizând rezultatele obținute, am stabilit faptul că preadolescența este, totuși, vârsta anxietăților și a stărilor de neliniște: un nivel redus de anxietate au manifestat 10,71% dintre participanți; un nivel moderat, cu tendința spre un grad redus de anxietate – 17,86% dintre participanți; un nivel moderat, cu tendința spre un grad ridicat de anxietate – 35,71% dintre participanți; un nivel ridicat de anxietate – 25% dintre participanți; un grad foarte ridicat de anxietate - 10,71% dintre participanți (Figura 2).

Pentru a atinge obiectivele propuse, am elaborat și implementat **Programul de dezvoltare a inteligenței emoționale la preadolescenți**, drept obiective specifice fiind dezvoltarea abilităților ce stau la baza inteligenței emoționale a preadolescenților, și anume: autorespectul, autoconștientizarea emoțiilor, a asertivității (combinație reușită de fermitate și bun simț), a empatiei, a relațiilor interpersonale, toleranța la stres, flexibilitatea și controlul impulsurilor. În **Programul de dezvoltare a inteligenței emoționale** au participat 28 de elevi ai clasei a VI-a, dintre care 12 fete și 16 băieți, care își fac studiile la IP LT „Ștefan cel Mare”, or. Drochia.

Durata aplicării Programului de dezvoltare a inteligenței emoționale la preadolescenți s-a desfășurat timp de trei luni, câte o ședință săptămânal (în total 13 ședințe) a câte 90 de minute. Fiecare ședință a programului de intervenție a avut o anumită structură care corespunde următoarelor

etape: *etapa introductivă* (5-10 min) - include ritualul salutului; *etapa fundamentală* (50 min) - include diverse exerciții și tehnici orientate spre dezvoltarea abilităților ce stau la baza inteligenței emoționale; *etapa reflexivă* (10-15 min) - reprezintă încheierea ședinței, sistematizarea și concluzionarea; *etapa de extindere/extensie* (10-15 min) - cuprinde tema pentru acasă a preadolescentului.

După aplicarea *Programului de dezvoltare a inteligenței emoționale* la preadolescenți și aplicarea repetată a Testului pentru inteligență emoțională (variante pentru copii), adaptat de M. Roco după varianta pentru adulți elaborată de D. Goleman, am constatat următoarele (Figura 3):

Conform rezultatelor etapei de control, observăm că a crescut numărul preadolescenților cu o inteligență emoțională de nivel mediu și peste medie, care se caracterizează prin abilitatea de a-și recunoaște emoțiile, starea de spirit, motivațiile, nevoile, punctele tari și punctele slabe, tipul de personalitate, stilul individual de comunicare, obiceiurile, preferințele și alte caracteristici, precum și gestionarea emoțiilor și a stărilor de spirit.

S-a mărit și numărul elevilor ce posedă un nivel excepțional al inteligenței emoționale – 7,14%, care își gestionează la perfecție emoțiile și stările emotive, sunt empatici și comunică în mod asertiv, adică autentic și eficient.

În ceea ce privește elevii cu un nivel sub medie

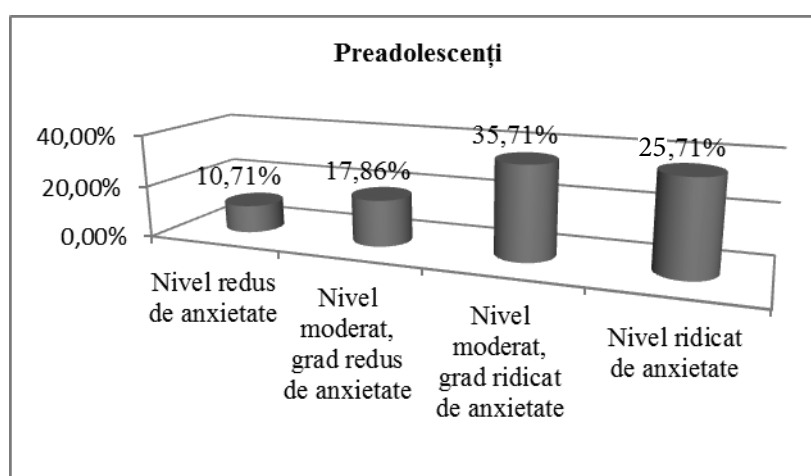


Figura 2. Distribuția rezultatelor referitoare la nivelurile de anxietate la preadolescenți, etapa de constatare

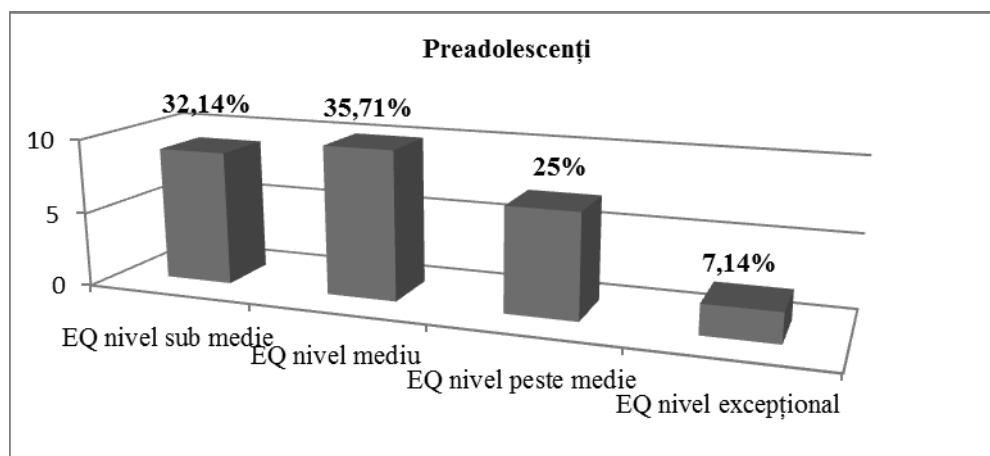


Figura 3. Distribuția rezultatelor referitoare la nivelurile de dezvoltare a inteligenței emoționale la preadolescenți, etapa de control

al inteligenței emoționale, este vizibilă scăderea numărului acestora. Dacă la etapa de constatare ei reprezentau 53,57%, atunci la etapa de verificare – 32,14%. Acești preadolescenți nu știu cum să-și gestioneze emoțiile și dispozițiile, să recunoască emoțiile altor persoane, să înțeleagă punctul lor de vedere, să manifeste un interes activ în preocupările lor, precum și să influențeze starea emoțională a altor persoane (vezi Figura 4).

Rezultatele obținute în procesul de implementare a Programului de dezvoltare a inteligenței emoționale a preadolescenților sunt prezentate în Figura 5.

Astfel, analiza rezultatelor obținute pe parcursul cercetării ne oferă motive să afirmăm că Programul de dezvoltare a inteligenței emoționale a preadolescenților elaborat și implementat de noi este un mijloc eficient de dezvoltare a inteligenței

emoționale a preadolescenților. Rezultatele cercetării experimentale confirmă ipotezele noastre precum că preadolescenții pot învăța să-și dezvolte unele componente ale inteligenței emoționale, precum rezolvarea problemelor interpersonale, perseverența, atitudinea prietenoasă și empatia, iar acestea pot juca un rol decisiv în ceea ce privește calitatea vieții preadolescentului în următoarea perioadă a vieții sale. Putem afirma că toți copiii pot avea rezultate apreciabile dacă învață și își dezvoltă abilitățile inteligenței emoționale.

Astfel, intervenția psihologică în cazul dezvoltării inteligenței emoționale la preadolescenți reprezintă un sistem de mijloace, metode, procedee și tehnici psihologice ce contribuie la optimizarea sferei afective prin autocunoaștere și ajută la dezvoltarea personalității preadolescentului.

Programul pentru dezvoltarea inteligenței

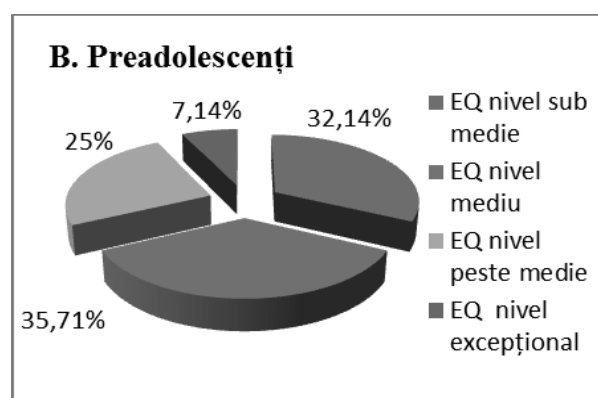
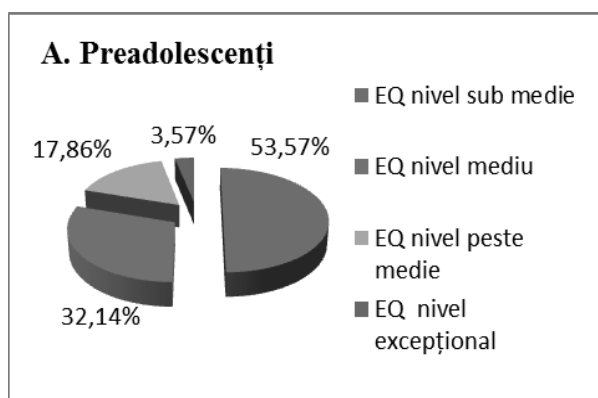
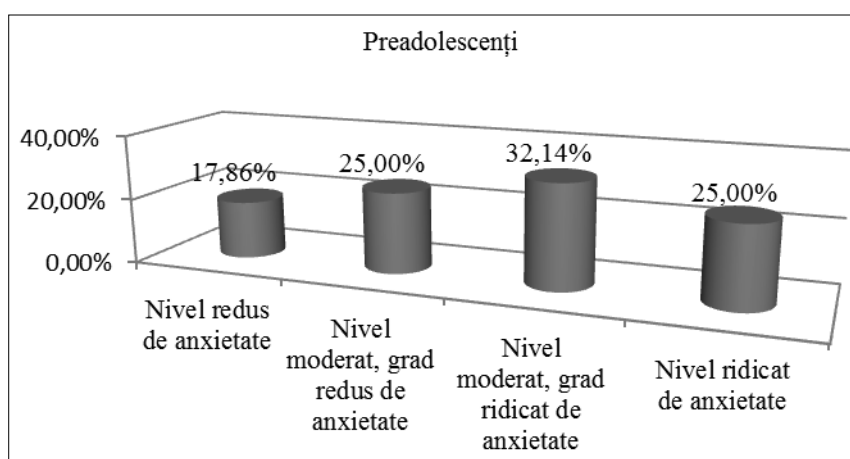


Figura 4. Distribuția rezultatelor referitoare la nivelurile de dezvoltare a inteligenței emoționale la preadolescenți, etapa de constatare (A) și etapa de control (B)



**Figura 5. Distribuția rezultatelor referitoare la nivelurile de anxietate la preadolescenți, etapa de control**

emoționale la preadolescenți a propus elevilor din clasa a VI-a „A” activități în vederea dezvoltării inteligenței lor emoționale, a asigurării unei comunicări deschise, directe și oneste, care să le dea încredere în propriile forțe și posibilitatea de a câștiga respectul și încrederea colegilor și persoanelor cu care relaționează.

Soluționarea problemei anunțate în titlu, complexitatea ei teoretico-practică, antrenarea unor repere adecvate de validare teoretică și experimentală, sintetizarea unor informații importante pentru dezvoltarea inteligenței emoționale a preadolescenților, rezultatele obținute în cadrul experimentului desfășurat, ne-au condus spre următoarele **concluzii**:

- Preadolescența este perioada de tranziție de la copilărie la maturitate, cea mai stresantă, mai dificilă dintre toate stadiile de dezvoltare, numită și „conflictul pubertar”, pe parcursul căreia are loc dezvoltarea intensivă a sferei afective, proces ce necesită orientarea proporțională a conștiinței, propriilor emoții, controlului emoțiilor, motivării personale, empatiei, dirijării relațiilor interpersonale.
- Inteligența emoțională este capacitatea prin care putem identifica, înțelege și gestiona emoțiile proprii, precum și pe cele ale celorlalți.
- În cadrul experimentului de constatare realizat de noi s-a stabilit că preadolescenții demonstrează un nivel scăzut de dezvoltare a inteligenței emoționale; mai mult de jumătate dintre elevi nu pot să recunoască propriile

emoții; nu-și pot exprima adecvat emoțiile, trăirile și temerile lor.

- Cercetarea experimentală a confirmat ipoteza precum că preadolescenții pot învăța să-și dezvolte unele componente ale inteligenței emoționale, precum rezolvarea problemelor interpersonale, perseverența, atitudinea prietenoasă și empatia, iar acestea joacă un rol decisiv în ceea ce privește calitatea vieții lor în următoarea perioadă a vieții.
- Analiza rezultatelor experimentului de control demonstrează un șir de modificări în comportamentul preadolescenților care au participat la *Programul de dezvoltare a inteligenței emoționale*: aceștia își percep și își exprimă corect emoțiile, atrag atenția și la emoțiile celorlalți, își atenuează irascibilitatea și stările de neliniște, prezintă un nivel mai scăzut de anxietate.
- Realizarea *Programului de dezvoltare a inteligenței emoționale* a determinat creșterea numărului preadolescenților cu o inteligență emoțională de nivel mediu și peste medie, care se caracterizează prin abilitatea de a-și recunoaște emoțiile, starea de spirit, motivațiile, nevoile, punctele tari și punctele slabe, tipul de personalitate, stilul individual de comunicare, obiceiurile, preferințele și alte caracteristici, precum și gestionarea emoțiilor și a stărilor de spirit. În același timp, a crescut numărul elevilor care își gestionează la un nivel înalt emoțiile și stările emotive, devin empatici și comunică în mod asertiv, adică autentic și eficient; a

- scăzut numărul elevilor cu un nivel sub medie al inteligenței emoționale.
- Toate acestea demonstrează clar valoarea formativă a *Programului de dezvoltare a inteligenței emoționale a preadolescenților* elaborat de noi, pe care îl recomandăm psihologilor școlari pentru implementare, generând astfel progresul elevilor în gestionarea cu succes a propriilor emoții. Activitățile de dezvoltare a inteligenței emoționale a preadolescenților, promovate de noi în cadrul experimentului, s-au dovedit a fi relevante din perspectiva asigurării unei comunicări deschise, directe și oneste, care să le dea încredere în propriile forțe și posibilitatea de a câștiga respectul și încrederea colegilor și persoanelor cu care relaționează.
  - Susținerea și consilierea preadolescenților în procesul de dezvoltare a abilităților emoționale determină gradul de bunăstare emoțională a acestora, dar și succesul academic. Or, școala trebuie să-i ajute în mod sistematic pe elevi să-și dezvolte inteligența emoțională, punând accentul pe abilitățile privind identificarea și gestionarea emoțiilor, rezolvarea constructivă a situațiilor conflictuale prin comunicarea asertivă eficientă. Toate aceste abilități îi ajută pe elevi să ia decizii corecte, să fie empatici și să treacă peste dificultățile cu care se confruntă. Atunci când abilitățile emoționale sunt dobândite, acestea le ajută preadolescenților să reușească nu doar la școală, ci și în afara ei, în toate domeniile vieții.

### REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Cojocaru-Borozan M. *Teoria culturii emoționale*. Chișinău, Tipografia UPS „I. Creangă”, 2010, 239 p.
2. Cosmovici A., Iacob L. *Psihologie școlară*. Iași, Editura „Polirom”, 1999, 304 p.
3. Elias M.J., Tobias S.E. *Inteligența emoțională în educația copiilor*. București, Editura „Curtea Veche”, 2002, 272 p.
4. Fodor Iu..D. *Inteligența emoțională și stilurile de conducere*. Iași, Editura „Lumen”, 2009, 152 p.
5. Goleman D. *Inteligența emoțională*. București, Editura „Curtea veche”, 2008, 429 p.
6. Golu P., Zlate M., Verza E. *Psihologia copilului*. București, Editura Didactică și Pedagogică, 1992, 215 p.
7. *Hotărârea Guvernului Nr. 944 din 14.11.2014 cu privire la aprobarea Strategiei de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educația-2020”*. Publicat: 21.11.2014 în Monitorul Oficial Nr. 345-351, art. Nr. 1014.
8. Paladi O., Cauș-Avram O. *Relația dintre inteligența emoțională și motivația pentru succes la preadolescenți*. Revista științifico-practică de Psihologie, 2013, nr. 2, p. 14-20.
9. *Repere metodologice privind activitatea psihologului în instituțiile de învățământ general*. Aprobabil prin Ordinul ministrului Educației, Culturii și Cercetării nr. 02 din 02.01.2018.
10. Racu Iu. *Anxietatea la preadolescenți: abordări teoretice, diagnostic, modalități de diminuare*. Chișinău, Tipografia „Totex-Lux”, 2013, 154 p.
11. Roco M. *Creativitate și inteligență emoțională*. Iași, Editura „Polirom”, 2004, 248 p.

## STRATEGII DE DEZVOLTARE A GÂNDIRII CRITICE PRIN INTERMEDIUL TEXTULUI LITERAR LA LECȚIILE DE LIMBA ENGLEZĂ

**Rezumat.** *Articolul de față reliefează importanța dezvoltării gândirii critice la lecțiile de limba străină, ca element ce facilitează competența de comunicare, și descrie câteva strategii care pot fi eficient încorporate în baza textelor literare.*

**Cuvinte-cheie:** *gândire critică, competență de comunicare, intervenție pedagogică, strategii, text literar.*

Studiile empirice în domeniul predării/învățării limbilor străine (LS) evidențiază importanța dezvoltării gândirii critice (GC), ce fundamentează interpretarea, filtrarea și analiza informației, ideilor și faptelor, exprimarea judecăților personale facilitând astfel interrelaționarea și integrarea într-o colectivitate, comunitate sau cultură nouă. Așa cum se întâmplă, de regulă, cu conceptele abstracte și versatile, cu o arie largă de utilizare, definirea conceptului de *gândire critică* prezintă o sursă de controverse și opinii divergente. Cu toate acestea, rolul GC în procesele instructiv-educative este susținut pe larg, numeroși cercetători și teoreticieni subliniind relevanța sa ca obiectiv educațional. În plan istoric, se consideră că J. Dewey a fost primul cercetător care a abordat problema gândirii critice din perspectivă pedagogică, numind-o *gândire reflectivă*.

Cu o istorie de peste un secol, se remarcă faptul că actualmente această competență este adesea insuficient valorificată la orele de limbă străină. W. Davidson și B. Dunham, 1997; L. Tang, 2016, recomandă ca această competență să fie abordată în mod constant în conținuturile curriculare, însă, așa cum constată R. Ennis, este puțin integrată și aproape deloc evaluată [5, p. 180].

R. Ennis, 1993, conceptualizează GC ca fiind gândirea reflexivă orientată spre a decide ce să crezi sau să faci și care, contrar opiniei generale, poate fi dezvoltată și evaluată [5, p. 181]. Studiul de sinteză a lui P.A. Facione, 1990, prezintă o definiție elaborată în baza celor prezentate de către

46 de experți în GC și se referă la o *judecată cu un scop, autoreglatoare, care rezultă în interpretare, analiză, evaluare și inferențe, precum și o explicare a argumentelor contextuale, metodologice, criteriale, pe care se bazează această judecată* [6, p. 2]. GC servește celor ce studiază o limbă străină la decodarea, interpretarea mesajelor și conectarea lor la realități curente sau anterioare, ajutându-i să înțeleagă relațiile dintre evenimente, fapte, contexte etc. și este o componentă esențială a competenței de comunicare (CC): în lipsa ei, comunicarea este afectată. Așa cum este specific mediului academic, nu există consens vis-à-vis de posibilitatea de a *învăța* gândirea critică (its teachability), deși se apreciază quasi unanim relevanța sa în eficiența comunicării. D. Atkinson, 1997, spre exemplu, consideră că GC este imposibil de învățat, aceasta fiind un atribut al interacțiunilor sociale prin care se manifestă și se dezvoltă în mod inconștient, poziție infirmată de numeroase alte studii, care relevă că, în urma unei intervenții pedagogice bine chibzuite, s-au remarcat ameliorări și progrese în manifestarea gândirii critice la studenții care învățau limba engleză ca LS.

Deși importanța GC în învățarea LS este intens argumentată și fundamentată empiric, la moment, conform unei sinteze efectuate de cercetători de la University of Malaysia, nu există o paradigmă bine conturată, testată științific care ar conduce la ameliorarea competenței date. Însă există tehnici și metode care au confirmat experimental că GC se poate dezvolta la orele de LS. Ast-

fel, studiile efectuate până în prezent recomandă predarea explicită a elementelor GC, fără a se asuma că aceasta se dezvoltă de sine stătător. La orele de LS, profesorul va include elemente ale GC în mod explicit, implicând studenții în activități de sinteză, argumentare, speculare și anticipare, de identificare a raportului cauză-efect, de interpretare a limbajului figurat sau de a face inferențe și concluzii. Profesorul trebuie să explice studenților că atunci când lecturează un text, trebuie să efectueze aceste operații pentru a gândi critic asupra celor enunțate.

Întrebările puse de profesor reprezintă o strategie eficientă care stimulează GC. Întrebările asupra unui text pot fi de două categorii: cele de verificare a comprehensiunii, așa-numitele întrebări de suprafață (*lower order questions*) și cele de ordin superior (*higher order questions*), care îi fac pe studenți să gândească critic. Întrebările din prima categorie, asociate cu primele trei niveluri ale taxonomiei lui Bloom – cunoaștere, înțelegere, aplicare –, se axează mai mult pe exerciții de memorie și reactualizare a informației, iar cele din a doua categorie vizează dezvoltarea abilităților de analiză, sinteză, evaluare, depășesc spațiul informației factuale prezente în text și antrenează studenții în activități solicitante care transcendă textul. D.C. Orlich, 2013, remarcă faptul că nivelul de gândire al studenților se raportează la nivelul întrebărilor pe care le pune profesorul și dacă profesorul ridică în mod regulat nivelul întrebărilor, studenții vor încerca să dea răspunsuri corespunzătoare [7, p.13].

La orele de LS se pun tot felul de întrebări, însă noi vom identifica în mod preponderent întrebări ce solicită un răspuns exact, în baza textului pe care profesorul îl cunoaște deja. Acest tip de întrebări închise verifică nivelul de comprehensiune al textului, însă nu contribuie la dezvoltarea GC. În acest sens, profesorul trebuie să treacă la un nivel mai înalt și să pună întrebări la care nici el nu are răspunsul de-a gata și care îi va provoca pe studenți să facă conexiuni, deducții și analize a cunoștințelor anterioare pentru a produce judecăți. Z. Tan, 2007, susține că, atunci când se evită faptul de a pune întrebări de ordin superior, studenții au un rol pasiv și aceasta îi lipsește de posibilitatea de a gândi independent și critic [9, p.100].

O altă metodă apreciată pe larg pentru contribuția sa la dezvoltarea GC este Metoda socratică sau maieutică, care presupune aflarea adevărului prin căutarea răspunsului la întrebări neașteptate și este extrem de utilă în exploatarea textelor literare care în mod firesc solicită competențe de interpretare și negociere a sensului înalt dezvoltat. R.W. Pau, 1993, identifică șase categorii de întrebări socratice care pot fi exploatate cu mult succes în baza lecturii unui text literar:

- a) **întrebări de clarificare** (*Do you imply that? Do you mean that?... Could you give an example to illustrate...?*);
- b) **întrebări care testează ipoteze** (*What would happen if...? Could you imagine that...?*);
- c) **întrebări care cer o demonstrare** (*What makes you think so? What are your reasons for...? What evidence do you have to support your conclusion?*);
- d) **întrebări despre puncte de vedere și perspective personale** care, de regulă, dau naștere discuțiilor în contradictoriu, pe parcursul cărora participanții vin cu diverse argumente și justificări. Pentru orele de LS acestea sunt foarte productive, întrucât studenții nu se concentrează atât de mult pe forma lingvistică, ci pe transmiterea mesajului, argumentarea lui, contribuind astfel la dezvoltarea limbajului fluent și a CC în ansamblu. Ei sunt puși în situația de a-și analiza răspunsul din multiple perspective (*What makes your answer different from the others? What could you add/change to make your argument stronger? How do the others perceive your point of view?*);
- e) **întrebări care se referă la implicații și posibile consecințe** (*What if..? What if all this happened in another time period? etc.*);
- f) **întrebări despre întrebări (meta-întrebări)**, fiind întrebări pe care ni le punem referitor la întrebările ce ne-au fost adresate (*What is the point of your question? What does mean?*

Pentru a avea eficiență, în cazul întrebărilor de ordin superior este absolut important să se acorde suficient timp studenților pentru a găsi un răspuns adecvat și argumentat, care să faciliteze dezvoltarea GC. Jocurile de rol, simulările, proiectele în grup, lucrul în grup sau perechi – toate acestea sunt forme ale activităților colaborative care dezvoltă nu doar CC, ci și GC. Discuțiile de

grup, metodă centrată pe student, cu profesorul sau, după caz, cu un student în rolul de moderator, sunt considerate drept o metodă productivă de învățare, deoarece studenții trebuie să gândească ce să spună și cum să-și exprime ideile astfel, încât să fie înțeleși de ceilalți [7, p.244].

T. Cartaleanu, 2016, subliniază faptul că dezvoltarea GC este insuficient de bine valorificată, în special la etapa de extindere [2]. Prin organizarea de dezbateri în baza textului, studenții au sarcini bine conturate, care trebuie să fie îndeplinite la etapa preparatorie și care îi motivează să chibzuiască, să analizeze atent, să generalizeze și să tragă concluzii, iar apoi să ia o decizie bine argumentată vis-à-vis de poziția adoptată. Pe lângă faptul că presupun o activitate mentală complexă, dezbaterile în cadrul orelor de limbă însumează și numeroase alte avantaje: activitatea este strict centrată pe student, profesorul poate interveni doar ca moderator și pentru a cere anumite clarificări, este diferențiată și pot participa toți, exprimând puncte de vedere formate în cunoștință de cauză. Pentru discuții în contradictoriu și dezbateri, este absolut important ca studenții să se pregătească intens înainte de activitate, făcând anumite studii în domeniul abordat. Pentru ca discuțiile în contradictoriu să fie structurate logic, în faza de pregătire studenților li se poate propune să completeze o astfel de grilă (Tabelul 1):

O altă metodă extrem de eficientă, care se potrivește în special studenților cu nivelul B1+ de cunoaștere a limbii, este să facă rezumatul unui text. Aceasta este o sarcină destul de complexă, în special în cazul unui text literar. Pentru început, se poate rezuma doar un paragraf, din care studenții trebuie să elimine detaliile superflue și să le păstreze doar pe cele care exprimă ideea pasajului: de exemplu, un paragraf din *The Story of an Hour*, de Kate Chopin.

*Knowing that Mrs. Mallard was afflicted with HAD a heart trouble, great care was taken to break to her as gently as possible the news of her husband's death WAS BROUGHT TO HER CAUTIOUSLY. It was her sister Josephine who told her, in broken*

*sentences, veiled hints that revealed in half-concealing—IN A ROUNDABOUT WAY. Her husband's friend Richards was there, too, near her. It was HE who had been WAS in the newspaper office when intelligence THE NEWS of the railroad disaster was received, with Brently Mallard's name leading WITH HER HUSBANDS NAME FIRST ON the list of „killed.” He had only taken the time to assure himself of its truth by a second telegram, and had hastened to forestall any less careful, less tender friend in bearing the sad message. HE ALMOST IMMEDIATELY WENT TO TELL JOSEPHINE ABOUT IT.*

În continuare, studenții vor analiza și vor redacta, în perechi, un rezumat care va exprima esența paragrafului. La început poate părea dificil, dar de îndată ce studenții înțeleg ce trebuie să facă, rezultatul este unul apreciabil. O altă etapă spre care se tinde se referă la creativitatea studenților, reflectată în taxonomia lui Bloom ca fiind treapta cea mai înaltă a cunoașterii LS. Atunci când studenții reușesc să producă propriile texte în LS, se poate afirma că au atins un nivel înalt de performanță.

Pentru studenții cu un nivel avansat de cunoștințe, se poate propune redactarea unui rezumat în 6 cuvinte, după modelul faimosului roman de Ernest Hemingway: *For sale. Baby shoes. Never worn.* Strategia presupune un efort intens de analiză, sistematizare, structurare și evaluare a produsului finit, care reprezintă și un nivel înalt al gândirii creative.

În concluzie, putem afirma fără echivoc că încorporarea diferitelor strategii didactice, orientate spre dezvoltarea gândirii critice, stimulează în același timp dezvoltarea competenței de comunicare, care este obiectivul central al orelor de limbă străină. Eficiența lor va fi cu atât mai înaltă, cu cât profesorul va prezenta în mod explicit fiecare etapă și rezultatul care se așteaptă va fi obținut. Implementate cu regularitate, asemenea strategii vor avea impact de durată asupra gândirii independente, autonomiei învățării și creativității studenților.

**Tabelul 1. Structurarea logică a discuțiilor în contradictoriu la lecțiile de LS (adaptare după J. Hughes, autorul seriei de manuale LIFE, NG)**

	My three main arguments	A counter argument for each one	A reply to each counter argument
1			



### REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Atkinson D. *A Critical Approach to Critical Thinking. in TESOL. PH „Quarterly”, 1997, V. 31, pp.71-94.*
2. Cartaleanu T. *Extinderea: între gândirea critică și gândirea creativă.* Editura „Didactica Pro”, n 3/97, 2016, pp. 2-5.
3. Cosovan O. *Gândirea critică și competența de procesare a informației,* Editura „Didactica Pro”, 2016, 3/97, pp. 22- 24.
4. Davidson W., Dunham B. *Assessing EFL Student Progress in Critical Thinking With the Ennis-Weir Critical Thinking Essay Test*. In JALT Journal, 19, No.1, pp. 43-57.
5. Ennis R.H. *Critical Thinking Assessment.* In Theory into Practice, V32/3, pp. 179-186.
6. Facione P.A. *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction*” Millbrae, 1990, CA, PH „The California Academic Press”, 111p.
7. Orlich D.C. et al. *Teaching Strategies: A Guide to Effective Instruction* (10th ed.). Belmont, 2013, CA, PH „Wadsworth Cengage Learning”, 370 p.
8. Paul R.W. *Critical Thinking: How to Prepare Students for a Rapidly Changing World.* Foundation for Critical Thinking, 1993, 572 p.
9. Tan Z. *Questioning in Chinese University EL Classrooms: What Lies beyond it?* Regional Language Centre Journal, 2007, 38/1, pp. 87-103.
10. Tang L. *Exploration on Cultivation of Critical Thinking in College Intensive Reading Course.* English Language Teaching, 2016, 9/3, pp. 18-23.

## CURAJUL „DE A FI TU ÎNSUȚI” AL CADRULUI DIDACTIC

**Rezumat.** *Textul interferează explicitări ale personalității de succes a cadrului didactic conformate conceptului de curaj „de a fi tu însuți”. Astfel, sunt identificate anumite repere de încadrare a conceptului respectiv în activitatea volitivă, afectivă și profesională a cadrului didactic.*

**Cuvinte-cheie:** *educație, cadru didactic, elev, personalitate, curajul „de a fi tu însuți”.*

Educația este dintotdeauna unul dintre elementele principale privind menținerea culturii și dezvoltarea socială. Mai mult decât atât, actualmente *educația* este considerată pilonul esențial al societății dezvoltându-se *pe baza cunoașterii și competențelor*. În acest context, sistemul educațional redobândește un rol central, iar educatorul/învățătorul/pedagogul/managerul, aceștia toți, redevin și ei principalii actori sociali.

Redefinirea rolului cadrului didactic al instituției de învățământ în societatea bazată pe cunoaștere și pe competențe are loc la *nivelul selecției, pregătirii și calității* acestora. Astfel, ca o rezultată a numeroaselor probleme ce apar adesea prin forța evenimentelor (demografice, de sănătate, de mediu), educația este nevoită să accelereze găsirea soluțiilor optime, a remediilor prezente, dar și a acelor de perspectivă. *Educația semnifică unul dintre rarele instrumente aflate la dispoziția statului și a colectivității pentru asigurarea acțiunii de coeziune socială profundă și de formare a atitudinii de deschidere și de flexibilitate față de comunitatea internațională*. De aceea, rolul cadrului didactic trebuie reconsiderat și forța educației trebuie regăsită. *Însă fără optimism pedagogic, fără dăruire profesională, fără imaginea de sine, fără reflecția pedagogică și încredere în puterea educației, șansele de reușită sunt minime. Se reafirmă, așadar, importanța resurselor umane în educație, a rolului și activității lor în școală, a*

*diversificării conținutului și formelor de educație, a inovației în sistemul educațional, deci a procesului de formare profesională continuă.*

A fi profesor înseamnă un risc asumat, și aceasta deoarece pregătirea pentru a preda, pentru a-i învăța pe alții cum să învețe este o operă niciodată încheiată și care implică multă răbdare, multe momente de incertitudine, de descurajare și multe ore de studiu, iar rezultatele nu pot fi măsurate nici cantitativ, și nici imediat. *În clasă se învață mai mult decât o materie, se învață lecții de viață, se produce procesul de învățare a vieții (să ne amintim că strămoșii noștri – latinii, romanii, considerau că nu de la școală învățăm, ci învățăm de la școala vieții: Non schole, sed vitae discimus!).* Deci părinții și cadrele didactice sunt mijlocitorii acesteia.

Profesorul stimulează și întreține curiozitatea elevilor pentru lucrurile noi ce apar în viața lor, le modelează comportamentele sociale, le sporește încrederea în forțele proprii și îi ajută să își găsească identitatea. Realizarea acestor sarcini depinde de măsura în care profesorul posedă calitățile și competențele necesare centrării în mod expres pe așteptările în viață, pe trebuințele și interesele elevilor. De aceea, este necesar să favorizăm abordarea relațională față de copil începând de la mișcările tainice ale micului embrion, încă protejat de mediul intrauterin al mamei și terminând cu furtunile și preaplinul vieții adolescente sau

adulte, trecând astfel prin toate etapele dezvoltării lor.

Principala calitate a unui cadru didactic este *vocația pedagogică*, exprimată în a te simți chemat, ales pentru această sarcină și apt pentru a o îndeplini. Rene Hubert consideră că vocației pedagogice îi sunt caracteristice trei elemente: *iubirea pedagogică, credința în valorile sociale și culturale, și conștiința responsabilității*.

Arta pedagogică, afirmă M.A. Bloch [1], înseamnă, înainte de toate, arta de a te pune la dispoziția copiilor, de a simpatiza cu ei, de a le înțelege universul, de a le sesiza interesele ce îi animă și este un dar pe care candidații la funcția de profesor îl au sau nu îl au.

A înzestra copiii cu știință de carte pare un lucru relativ ușor, dar a forma oameni în plinătatea cuvântului este deosebit de complicat.

O bună formare profesională poate influența acest dar să se dezvolte? Ca să identificăm răspunsul/răspunsurile la această întrebare, trebuie să conștientizăm că dintotdeauna *cheia problematicii educației o dă cunoașterea copilului*. Oricât de stăpân pe sine ar fi cadrul didactic, acțiunea sa nu poate începe fără o foarte bună cunoaștere a potențialului copiilor, fără a stabili un scop, o tendință, metodologii și un ideal pentru demersurile sale educative, acestea fiind vizualizate în contextul întrebărilor retorice: ce urmăresc eu prin educație?, ce vreau să fac?, ce trebuie să facă un copil?

Tot în aceeași arie de conținut a personalității profesionale a cadrului didactic se află și *tactul pedagogic*, definit drept „gradul calitativ al interacțiunii sociale dintre profesor și elev” [9], criteriile acestei calități fiind următoarele:

- gradul de adecvare a comportamentului profesorului față de fiecare elev;
- gradul motivației pozitive a rezultatelor la învățătură și a comportamentului elevului;
- gradul de dezvoltare a personalității elevului;
- gradul de respectare a particularităților psihice ale elevului și asigurarea unui climat optim al activității instructiv-educative;
- rezultatele obținute în atingerea obiectivelor propuse.

Analiza caracteristicilor tactului pedagogic arată că dezvoltarea lui depinde de predispozițiile înnăscute (intuiție, empatie), dar și de cunoștin-

țele dobândite, experiența dobândită sau autoeducația: a da dovadă de tact pedagogic presupune multă inventivitate, ingeniozitate, ceea ce echivalează cu *un autentic act de creație și curajul „de a fi tu însuși”* al cadrului didactic.

Pentru noi, părinții sau adulții, care trăim alături de un copil sau îl însoțim pe drumul vieții, provocarea constă în a-i permite să realizeze actul cel mai dureros pentru fiecare, acela de a crește și de a se diferenția de noi. Îl autorizăm astfel să ne părăsească, să se despartă de noi, să se îndepărteze, pentru a întâmpina riscurile și minunile vieții.

Cadrele didactice își desfășoară activitatea față în față cu bucuria sau cu suferința individuală. Cum le percep, cum le înțeleg? Cum descoperă ele în ce măsură lucrurile esențiale dintr-o viață sunt hotărâte în primii ani de școală?

Anume în aceste situații se manifestă curajul cadrului didactic de a fi el însuși, și starea aceasta este interferată prin dimensiunea afectivă a personalității sale, prin demnitatea sa umană și prin însuși procesul educațional, aceste trei dimensiuni fiind tratate psihologic drept știință ce interpretează sufletul uman prin concept, clasificări, legi etc. Ca atare, psihologia compartimentează personalitatea umană în trei vaste dimensiuni:

- cognitivă (inteligența);
- afectivă (sentimentele);
- volitivă (acțiunea).

Ca să derogăm de la această categorizare, după cum am precizat și în acord cu V. Prelici [7], cadrul didactic își desfășoară activitatea sa aidoma unui erou care își arată devotamentul și patriotismul în lupta pentru binele și emanciparea generației tinere și pentru prosperarea Patriei. Astfel, făcând comparația acestei activități „eroice” a cadrului didactic cu jertfa eroilor care au participat la luptele cu dușmanii Patriei, putem infera că monumentele lui Constantin Brâncuși materializează cele trei dimensiuni amintite mai sus, ale personalității.

Pornind de la această logică pe care o transpunem transcendental – de la principiul regulativ (formarea conștiinței despre lumea înconjurătoare) până la o finalitate mai cuprinzătoare, aceea a încorporării practice a unei rațiuni în obișnuințe de comportament, sesizăm dezvoltarea contingenței acestei transcendentalități. Or:

1 „*Masa tăcerii*” s-ar putea interpreta drept simbolul înțelepciunii cadrului didactic, drept formă superioară a inteligenței și a performanței pedagogice;

2. „*Poarta sărutului*” dimensionează componenta afectivă sau a dragostei cadrului didactic față de copii;

3. „*Coloana fără sfârșit*” sau „*Coloana infinită*” traduce dimensiunea volitivă, acțională a personalității, a demnității umane a cadrului didactic, dat fiind faptul că „*fapta eroică*” a sa nu are sfârșit, ea se realizează și persistă de la o generație la alta, deoarece doar prin intermediul acțiunii, ce semnifică materializarea voinței, putem da un sens ființei noastre. Aceste interferențe demonstrează și dimensiunea culturală a personalității cadrului didactic în semnificația sa de „*magister populi*”, dar și un principiu etic și, implicit, cu semnificație morală, reunite într-un principiu social: aici logicitatea are ca presupuziție etică identificarea interesului propriu cu interesul unei comunități nelimitate de ființe cu care putem intra în relație spirituală, deci angajarea „*iubirii*” pentru comunitate, a „*creдинței*” în posibilitatea de a face din interesul ei supremul interes și a „*speranței*” în perpetuarea nelimitată a activității spirituale. Ideea rezidă în aceea că omul trebuie să se raporteze nu numai la un scop imediat, ci și la un scop ultim. În acest context, Ch.S. Peirce precizează că „unicul rău moral constă în a nu avea vreun scop ultim”; acest scop Peirce îl plasează în cursul istoric nesfârșit al unei „comunități nelimitate” și îl identifică, îl asociază cu *binele ultim* (ultimate good), cu „*raționalitatea concretă*” (concrete reasonableness) [5].

Năzuința de fiecare clipă a cadrului didactic o constituie onoarea, demnitatea. În activitatea sa orice valoare, orice judecată, orice acțiune, toate abilitățile și talentele au ca scop definirea onoarei, a demnității sau dobândirea acestora. În fond, aceste însușiri (și nu numai!) ale cadrului didactic relevă codul său moral, precis și complet, ce adeverește purtarea inspirată de rațiune. Și, firește, aceasta se numește înțelepciune, o înțelepciune pe care o statuează prezentă în didactică<sup>1</sup>, aceas-

ta semnificând teoria învățământului, fiind parte fundamentală a pedagogiei școlare ce studiază procesul de învățământ în ansamblul său, considerat ca subsistem al macrosistemului social (al societății) [8].

Putem să aducem numeroase formule, aplicate cadrului didactic înțelept care, în cele din urmă, este considerat omul bun la sfat. Pentru el (în concepția lui), sfat înseamnă chibzuință, îndemn înțelept, chibzuință întemeiată pe cunoaștere, pe experiență, pe analiză rațională, pe judecată, care vin din aptitudinea de a clasifica și de a aprecia corect anumite căi de urmat. E neîndoios faptul că noțiunea de obligație socială e fundamentală caracteristică pentru cadrul didactic. Ea oglindește elementul primordial al vieții lui, comunitatea ce exclude orientarea numai spre onoarea individuală, afirmând existența morală și onoarea, demnitatea întregii societăți. Onoarea și demnitatea umană ale cadrului didactic se proclamă prin discipolii săi, prin viața învățăcelilor săi.

Tot ceea ce face cadrul didactic reînvie prin înșiși elevii săi, prinde rădăcini în inima lor, în acțiunile și faptele lor. Adevăratul pedagog totdeauna e considerat învățătorul vieții. El, întocmai ca și poetul, își rezervă un „monument spiritual” în sufletul poporului, în anele istoriei patriei sale; pe dânsul de asemenea îl numesc un veritabil focar de spiritualitate de o inestimabilă forță. Prin munca sa cadrul didactic exprimă consonanțele vieții cu aspirațiile maselor largi, emancipând principiul solidarității de crez și faptă.

În contextul unui dialog, o doamnă învățătoare din mun. Chișinău a mărturisit adevăruri privind convingerea sa că succesele cadrului didactic trebuie să reverbereze de-a dreptul în inima copilului, ca mai apoi, în viață, fiind deja matur, acesta să fie ferm pe fapta ce va exprima consonanța aspirațiilor lui. Cadrul didactic este dator a-l deprinde pe elev să perceapă în orișice manual școlar viața, ci nu doar să citească buchiile. Deci, cadrul didactic, devenind un adevărat specialist în domeniul pentru care este diplomat de stat, are misiunea de a-l pregăti pe elev să intre în viață cu una dintre cele mai fermecate chei în mână și ca

lucrarea sa celebră „*Didactica Magna*” el precizează semnificația didacticii ca fiind „arta de a învăța pe alții”. Astăzi cuvântul *didactică* are și alte semnificații și aspecte: știința sau teoria procesului de învățământ, teoria generală a instruirii, teoria conducerii/managementului procesului de predare și învățare, are caracter explicativ, reflexiv, normativ și conținut procesual.

<sup>1</sup> **Notă:** Termenul provine etimologic din limba greacă: *didasko*, *didasko*, a învăța pe altul; *didaktikē*, arta învățării; *didaktikos*, învățare, instruire. Cu acest sens termenul a fost introdus în sistemul de concepte pedagogice și utilizat de celebrul pedagog ceh J.A. Komenski (1592-1670) [numit Galilei al educației]; în

această cheie să descuie zăvorul misteriosului labirint al ei... Fără școală, a mai adăugat doamna învățătoare, viața cadrului didactic pare să nu fie atât de plină de rost. La școală el trăiește parcă o altă viață, parcă are o altă casă aici. Cele afirmate nu semnifică în mod obligatoriu o pledoarie *pro domo mea*, deși...

O ascultam pe doamna învățătoare simțind substratul plin de viață al dialogului și contemplam fericirea elevilor care au dat peste noroc ori, mai bine zis, că se bucură în permanență de norocul de a fi fericiți...

În școală se predau lecții de limbă, de matematică, de fizică, de biologie... Nu se predau însă lecții proiectate (speciale) de comportament, de generozitate, de mărinimie, de noblețe și de distincție, de demnitate. Cadrul didactic, adevăratul pedagog, îi inițiază pe elevii săi în aceste înalte și frumoase calități ale omului, deșteptând mintea și conștiința lor.

Cadrul didactic desfășoară o activitate onorifică și competitivă. Măsura adevăratului merit al acestei activități constă în orientarea elevului pe calea adevărată ce o va urma în viața lui. Care este idealul unui cadru didactic? De a se căpătui? Departe acest gând. El are misiunea, și aceasta este crezul său, de a lumina pe aceia care vin spre carte, spre cinste, spre demnitate. Cadrul didactic vine în lumea copiilor (dar și în cea a părinților lor) la un adevărat apostolat.

În psihologia pedagogică se opinează în jurul conceptului că este bine a obișnui copiii cât mai curând posibil cu un exercițiu moderat, zilnic, permanent al diverselor facultăți spirituale ale lor. Adică trebuie să le dăm copiilor hrana spirituală, potrivit vârstei lor, și nimic din ceea ce nu e pentru ei. Cu scopul de a evita acumularea cunoștințelor calificate drept insulare, profesorul trebuie să adopte în activitatea sa profesională un principiu viguros și cu perspectivă, și anume acela al instruirii dialogate, deoarece conversațiile în cadrul lecției constituie un excelent mijloc de însușire practică a materiei de studiu („...Практика же, не подкрепляемая теорией, потому редко достигает в назначенное время заданных целей...”, Гез Н.И. et alii) [12]; de aici și depistarea adevărului vieții din manuale decurge în mod conștient, real și fără temerea că un elev sau altul se va poticni undeva în asimilarea acestui adevăr.

Se știe că „piața” de acumulare a cunoștințelor încearcă diferite prețuri. Aici se impune și bucuria creației, spiritul inventiv, patosul optimismului, și triumful fobiei/al spaimei, indeciziei, temerii în fața greutăților. Și deoarece într-un colectiv de elevi fiecare dintre ei își are format un anumit statut al personalității, este firesc să prevaleze în psihicul copilului ori bucuria, ori temerea de învățatură. Cu atât mai mult că teama este cea mai mare suferință morală a copiilor. Profesorul versat știe să găsească remediul cel mai eficient de spulberare a intimidării, a temerii, a lipsei de voință din conștiința unor elevi care manifestă la lecții inactivitate și cad în mrejele unei stări psihice umilitoare. Acest remediu poate fi determinat numai prin psihologia inițiativei și prin pedagogia colaborării profesorului cu elevii. El poate proiecta o activitate de succes spre omul viu și integru, care nu este distribuit în procese, în situații, în funcții, în calități. Acesta mizează, în speță, pe *psihologia integrării cunoștințelor*. Ea se adresează, în primul rând, rezolvării circumstanțelor de viață. În atare situații, menționează I. Botgros [3], elevul este considerat drept subiect al învățării prin participarea lui activă în procesul de formare a propriei personalități; centrarea procesului educațional pe elev are la bază teoria constructivistă a învățării, ce prevede ca profesorii să fie preocupați mai mult de demersurile și modalitățile care le pot oferi elevilor posibilități de a căuta, a descoperi și a rezolva problemele de viață.

De altfel, elevul își are și el instituit un anumit mod al vieții individuale, care presupune o adevărată gamă de probleme emoționale, cognitive și comportamentale. Aceasta și constituie acel confort ori disconfort psihic al elevului ce îl situează pe treapta performanțelor sau deficiențelor de gândire. Este vorba de o încărcătură psihică ce depășește potențele vârstei ori de un gol în statutul psihic al elevului, adică acel vacuum ce îl plasează în contextul complexului de inferioritate. Atenuarea și aplanarea contrastului și, cu atât mai mult, a conflictului sentimentelor de superioritate și de inferioritate ale elevilor, generează pentru profesor statornicirea unei poziții sau individuale, sau intelectuale, sau verbale față de o categorie sau alta de elevi. Aceasta duce spre un real triumf al gândirii discipolilor și spre emiterea unor decizii psihologice constructive, ce sunt conexe de

viața lor, dar și incluse organic în această viață. Pe lângă cerințele categoriilor psihologice de reproducere, de durabilitate, de standardizare a unor anumite fapte și idei deja cunoscute, contemplate, stilul profesorului trebuie să mizeze și pe unele echivalente ale acestora, și anume - perpetuarea unor noi procese psihice; renovările calitative în dezvoltarea complexă a elevului, ce însușează în același timp sferele cognitive, ale dezvoltării și individual-emotive; influența legităților de dezvoltare productivă și a proceselor creatoare asupra intelectului. Aceste echivalente distribuie și fixează pentru fiecare categorie de elevi anumiți componenți calitativi ai acumulării cunoștințelor: componenți inițiali, intermediari, finali.

Astfel, profesorul nu se va afla decât pe același pol cardinal al psihicului elevilor. Deci, este abandonată categoria autoritarismului, al stilului de comandă, iar tipologia adresărilor birocratice, administrative, autoritare va fi înlocuită prin colaborare creatoare, prin încredere manifestată reciproc, prin permanentizarea diadei un tip nou de gândire creatoare (critică) a profesorului - un nou tip de activitate cognitivă a elevului.

Anume în cadrul lecțiilor se poate confirma, prin accesoriile umanismului și ale profesionalismului, realitatea pedagogică, ce semnifică șirul nesfârșit al situațiilor de problemă, a căror generare spontană este nedefinită și surprinzătoare. Or, se potențează inițiativa, spiritul întreprinzător al elevilor care, datorită acestui fapt, sunt puși în situația de a depista creator sarcinile, exercităriile „pentru sine” și de a le realiza. Astfel, dialogarea (conversația euristică) mizează pe: (1) distribuirea problemei (sarcinii) în subprobleme, (2) depistarea („descoperirea”) unor întrebări-răspunsuri din alte întrebări-răspunsuri, (3) verificarea aspectului logic al întrebărilor-răspunsurilor și (4) construirea modalităților reproductive și productive (elementul creației în instruire sau ponderea spiritului creativ și inventiv). Acestea semnifică demersurile pedagogice ale lecțiilor, ce însușează diverse aspecte ale dezvoltării psihice a copiilor: aspectul instructiv, formativ, dezvoltativ, educativ. Astfel se proiectează modelarea forului interior al elevilor. Profesorul intuiește un drum bine planificat în sensul unei „circulații” fără accidente a operațiilor de gândire a copilului, care nu este altcineva decât omul matur în miniatură.

Atare „circulație” fundează forul interior, ce presupune o transferare a unor anumite procese calitative inferioare în altele superioare. Un elev, fiind în dezvoltarea sa de *natură interpsihică* (un fel de găoace unde se „închide” spiritual), datorită procesului transferării își educă, își manifestă treptat, de la o lecție la alta, *caracterul său intrapsihic* prin potențarea accelerării factorilor ereditari (pozitivi), educativi (calitativi) și celor ai mediului (fizic și social). Nimic în dezvoltarea copilului nu se naște spontan, *ex nihilo*. Pentru a modela o personalitate, se cer a fi cunoscute mai multe substraturi, mai multe „chițibușuri”, mai multe informații despre copilul concret (cine îi sunt părinții, ce atitudine reciprocă se manifestă în relațiile lor, ce situație materială au, ce poziție socială au adoptat, ce speranțe pun ei în viața copilului, cum se manifestă reacția copilului față de părinți ș.a.). Știind acestea, profesorul va avea posibilitatea să coordoneze potențele intelectuale ale oricărei personalități din clasă conform motivelor și intereselor acesteia. Aici se mai impun și anumite tipuri de relații pedagogice ale profesorului, pe care le aplică în cadrul activității diferențiate, și anume: tipul încrederii, reflexului, manipulării dialogului, confortului psihic. În acest sens, profesorul va miza pe „memoria” psihică și pe facultățile individuale ale elevilor și, mai ales, pe tipul relațiilor de încredere ale pedagogului în eforturile intelectuale și în ponderea cunoștințelor elevilor, prin aplicarea stilului individual-metodic și a celui contemplativ-emoțional în activitatea sa. Aceasta se va evidenția prin caracteristici dinamice și rezultative: ingeniozitate, impulsivitate, fermitate, comportare emotivă-pozitivă, omogenitate și diversificare a nivelului de cunoștințe ale elevilor, stabilitate (durabilitate) a deprinderilor în procesul instructiv, dezvoltare a interesului elevilor față de disciplina școlară...

De la o lecție la alta, de la un subiect la altul, profesorul „va convoca” exercitări cotidiene în cadrul cărora „se nasc” elevi respondenți și elevi interogatori. De la întrebările și răspunsurile concrete, în același număr și de la cele „incorecte”, începe, generează gândirea critică și contemplația, actul psihic creativ și inventiv, deci *interferența constructivă* ce presupune identificarea căilor, modalităților, metodologiilor, a „cablurilor”/firelor ce vor conecta energiile interioare ale elevului

în rezolvarea problemelor și în elaborarea proiectelor de viață. În așa mod, profesorul va rămâne pentru totdeauna în memoria copiilor drept o personalitate venerabilă, generoasă și distinctă, posedând anumite calități umane, calități ce le educă elevilor dragoste pentru munca serioasă și disciplinată, pentru prosperarea nației, pentru că numai personalitățile intelecte, creatoare, cu un confort psihic calitativ, pozitiv, cu o dezvoltare multilaterală a forului interior caracterizează starea sănătoasă a societății. Or, de la o zi la alta, profesorul repurtează victorii în lupta pentru sufletul copiilor, pentru puritatea lui.

...Pedagogul nu este un caz izolat în societate. El a străbătut într-un trecut nu prea îndepărtat, în diferite variante, drama intelectualului cinstit, care urmărea un ideal - idealul conștiinței naționale, dar care sfârșea distrus, suprimat de circumstanțe ostile forului său interior. Era falimentul moral al omului cultivat, era atentarea la probitatea și independența lui spirituală, era docilitatea, supușenia lui... Era întreruperea liniei de sondare în raporturile om-om de către invazia brutală a unei ideologii ostile acestei sondări - mărturie a conflictelor adânci și violente în relațiile societate-om. Astfel, în această societate pedagogul a fost supus unei activități silnice, aidoma unei întemnițări; pedagogul plătea un tribut greu, al conștiinței sale...

Activitatea cadrului didactic într-o societate bine orânduită cuprinde icoane ale vieții lui spirituale și morale; activitatea lui este cu adevărat transformatoare în viața omului. Pedagogul devine așadar o părticică din biografia omului, el înscrie și inserează prima pagină a ei. Cadrul didactic are conștiința nealterată, căpătând astfel o superioritate morală și devenind un om către care se îndreaptă simpatia oamenilor. Integritatea morală a cadrului didactic îl caracterizează drept un om cinstit și bine intenționat de a-și apăra în fața societății idealul său, închinat luminării copiilor. Pentru a-și păstra neatinsă cinstea, cadrul didactic refuză târgurile politice, pactizările de tot soiul, având în felul acesta o independență de gândire și de manifestare individuală. Numai printr-o atare definire proprie poate să-și lege viața de popor, de o operă menită să contribuie la slujirea poporului. Mesajul cadrului didactic în această dăruire este unul de generozitate și de

căldură sufletească. Misiunea sa este grea, efortul este prețios, șovăielile și chiar greșelile sunt explicabile. Dar cadrul didactic ajunge întotdeauna la rezultate semnificative, pentru că o pornire interioară, izvorâtă din conștiința lui generoasă, îl mână mereu către forțele pozitive, sănătoase ale binelui pentru om, pentru societate. Cunoștințele și ideile sădite cu răbdare în sufletul copiilor peste ani rodesc din belșug, fiindcă noblețea scopului urmărit pe căi cinstite poate păstra și poate apăra conștiința lui curată. În școală el își valorifică aptitudinile de om al cuvântului, statornic și laborios, deseori uzitându-se pe sine în folosul și spre binele altora. El investește și construiește pentru binele social.

Încrederea în om, stima față de el, echitatea sunt suportul principal în activitatea cadrului didactic care este calificată nu numai în baza notelor acumulate de elevi, ci și în baza efortului cum și cât de repede reușesc absolvenții de ieri ai școlii să-și determine pozițiile lor în viață. Aceasta înseamnă „auzul pedagogic” la frământările, interesele cotidiene ale elevului; cadrul didactic își afirmă astfel valoarea sa în acte creatoare și în multiple relații interumane și interacțiuni la care participă, fiind ghidat de valori și afirmând valori. Formarea autentică a cadrului didactic demn implică angajarea lui în afirmarea valorilor ce duc la afirmarea omului ca *ens socialis*, capabil să-și modeleze elevul său într-un act comunicativ sau într-o activitate productivă. Cadrul didactic, în demnitatea sa umană, este conștient de teza de bază a pedagogiei, care constă în dezvoltarea potențialului bio-psihic-social al ființei umane. În același timp, el trebuie să aibă fixată în conștiința sa ideea că de aici decurge dreptul firesc, pe care elevul îl are la dezvoltare și la manifestare liberă. *Activitatea cadrului didactic constituie alfabetul vieții școlare a copilului în devenirea lui ca ființă umană integră, completă, logică.* Aportul cadrului didactic la prosperitatea copilului depinde în mare măsură de setul de valori, pe care le înglobează și le afirmă în viața copilului. În aceasta și constă virtualitatea fiecărui pedagog moral și cu demnitate, care dezvoltă și înmulțește zestrea biopsihică a copilului în devenire.

Pentru perfecționarea activității educative a cadrului didactic în formarea calităților morale și civice ale elevului, calități ce vor mări și vor între-

gi valoarea socială a performanțelor în viitoarea sa activitate profesională, apar stăruitor două întrebări: ce valori morale și civice asigură integrarea activă și productivă a cadrului didactic în mediul acestei activități și dacă sunt încălcate oare normele etice și este oare suprimată practicarea unora în numele unor anumite interese de grup, de partid, în vederea dezvoltării personalității cadrului didactic? Valorile etice, religioase, culturale, civice definesc originalitatea spiritului fiecărui cadru didactic și au o funcție general-modelatoare în activitatea lui de influență asupra elevului. Cum se procedează pentru a forma caracterul moral al cadrului didactic și cum trebuie să acționeze el într-o societate care înregistrează mutații profunde? Se impune formarea conștiinței morale în baza unui curs de etică și o dominație a legii pedagogice - desfășurarea pe bază de justiție, dreptate, adevăr, egalitate și libertate a actului educativ. Se resimte nevoia de reactualizare a deontologiei profesionale/pedagogice. Cadrul didactic care dispune de o riguroasă conștiință morală și de tăria de voință de a-și îndeplini rolul său primordial este ghidat în acțiunile sale de valorile etice. El este condus de conștiința sa morală și între conștiință și conduită nu apare nici o discordanță, nu apare camuflarea conștiinței. Aici se potrivesc spusele lui Goethe: „Cum poți să te cunoști pe tine însuși? Niciodată prin contemplare, ci prin acțiune. Încearcă să-ți faci datoria și vei afla îndată câte parale faci!”. În acest context, este semnificativă viziunea lui Confucius care preciza că ceea ce aud – uit, ceea ce văd – îmi amintesc și ceea ce fac – înțeleg. Anume în acest „ceea ce fac - înțeleg” este fundamentat conceptul de act al acțiunii, deci personalitatea *in actu!* ...De aici și curajul de a fi tu însuși, care discerne schimbările și transformările în sens personal și care semnifică o anumită experiență individuală unică, aceasta orientând dinamica și identificarea competențelor profesionale conforme schimbărilor și transformărilor în sistemul și în procesul educațional. Aici întrevădem elucidarea condițiilor comunicării, soldată cu înțelegerea în comunitatea comunicativă, deci o „centralitate” a cunoașterii fenomenului educativ.

În contextul dat, sunt vizibile și percepute și dimensiunile psihosociale ale dezvoltării personale a cadrului didactic ce trebuie să fie orientate spre persoana în individualitatea sa, spre descoperirea

autentică a sinelui, prin care persoana se include nu doar într-o activitate de cunoaștere și autocunoaștere, ci într-o adaptare creativă în procesul educațional și într-o reglare afectiv-motivațională a comportamentului [11]. Or, vehiculul conținuturilor cunoașterii/autocunoașterii îl reprezintă limbajul cu semnele sale lingvistice [9, 10] (semnul lingvistic fiind cuvântul, care este conceput ca tot ceea ce comunică o noțiune definită a unui obiect, de orice fel ar fi acesta). Semnele lingvistice formează în comunicare triada categoriilor de cunoaștere, numite de Peirce [6] *categorii phaneroscopice*, care se regăsesc pretutindeni, inclusiv în ceea ce privește semnul lingvistic:

- ceva care ține locul pentru altceva, deci acel „ceva” este obiectul, interpretul;
- este adresat cuiva, creând astfel în spiritul adresantului un semn echivalent, acesta reprezintă *obișnuința de comportament (verbal)*;
- referința semnului, deci „decupajul” obiectului (o idee despre obiect, ceea ce el numește).

În contextul acestor trei categorii, semnul poate fi cercetat în trei relații: cu sine, cu obiectul, cu interpretantul, aceste relații fiind numite și *tricotomie semiotică*. Semnificația semnului angajează nu numai sfera conștiinței, ci și sfera comportamentului, nu numai conștiința monadică, ci și sfera comunicării interpersonale. Or, uzitarea semnelor este privită ca un anume comportament desfășurându-se pe dimensiunea interactivă a acesteia; semnele sunt privite astfel din perspectiva comunicării soldate cu înțelegerea [4] (*unica gândire posibilă este gândirea în semne!*), deci, folosirea semnelor în legătură cu aspectul pragmatic, acesta însemnând nu numai conștiința despre lumea înconjurătoare, ci și, ca finalitate mai cuprinzătoare, încorporarea practică a rațiunii în obișnuințe de comportament (*atitudini consolidate*). Aici trebuie să înțelegem finalitatea evoluției în carieră: idealism obiectiv (materia este spirit cristalizat) și legile naturii (ele sunt obișnuințe de comportament consolidate - „maxima pragmatică” – principiul de bază al acțiunii în aserțiunile de „autocontrol” al comportamentului).

Activitatea cadrului didactic se identifică plenar în educație și semnifică o acțiune în scopul formării civice a persoanei; această activitate trebuie conjugată cu scopurile statului în domeniul



învățământului. Dar pentru o atare acțiune se cere ca și ideile școlărești să fie ridicate la rang de stat, să se facă mereu referință la situația morală și civică a cadrului didactic, conferindu-i-se formula de prioritate. Ideile școlărești trebuie conștientizate și considerate cel mai prețuit tezaur al statului, iar calificativul de cadrul didactic - o onoare supremă. În cadrul diferitelor conferințe, reuniuni pedagogice se iau în discuție chestiuni de ordin general (didactice, metodice, profesionale) și

nici un cuvânt privind codul (forul) moral-civic al cadrului didactic: valorile civice, însușirile morale, conștiința, conduita, caracterul. Nici un cuvânt, dar și nici o încercare de a cultiva aceste valori ce urmăresc anumite virtuți civice: „toleranța față de părerile exprimate; instalarea unei atmosfere de justiție în raporturile interpersonale; practicarea justiției distributive în evaluare (să dai fiecăruia ce i se cuvine) și atitudinile corecte și nepărtinitoare față de elevi” (V. Popeangă).

### REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Bloch M.A. *La formation des enseignants*. În: Revue française de pédagogie, nr.3., Paris, 1968.
2. Boboc Al. *Probleme filosofice ale limbajului*. În: Logică, limbaj, filosofie. București, Editura Științifică, 1968.
3. Botgros I. *Eficiență și calitate în abordarea procesului educațional*. Chișinău, Tipografia „Print-Caro”, 2018, p. 3.
4. Marino A. *Hermeneutica ideii de literatură*. Cluj-Napoca, Editura „Dacia”, 1986.
5. Peirce Ch.S. *Semnificație și acțiune* (Trad.: Delia Marga). București, Editura „Humanitas”, 1990, p. 26-27.
6. Peirce Ch.S., Op. cit., p. 31.
7. Prelici V. *A educa înseamnă a iubi*. București, Editura Didactică și Pedagogică, 1997.
8. Postelnicu C. *Fundamente ale didacticii școlare*. București, Editura „Aramis”, 2000, p. 11.
9. Stefanovici J. *Psihologia tactului pedagogic al profesorului*. București, Editura Didactică și Pedagogică, 1979.
10. Vicol N. *Valori și funcții ale limbajului în construcția comunicării*. Chișinău, Editura „Totem-Lux”, 2018.
11. Vrabii V. *Dimensiuni psihosociale ale dezvoltării personale a cadrului didactic*. Autoreferat al tezei de doctor în psihologie. Chișinău, Editura „Cavaioli”, 2019, p. 3.
12. Гез Н.И., Ляховицкий М.В., Миролубов А.А., Фоломкина С.К., Шатилов С.Ф. *Методика обучения иностранным языкам в средней школе*. Москва, Из-ство «Высшая школа», 1982, стр. 4.

## COMPETENȚELE PROFESIONALE ALE CADRELOR DIDACTICE - UN DEZIDERAT AL POLITICILOR EDUCAȚIONALE MODERNE

**Rezumat.** În articol sunt elucidate competențele profesionale ale profesorilor și profilul competenței didactice - premisă apoliticilor educaționale ale Republicii Moldova la momentul actual. În acest context în Republica Moldova au fost elaborate standardele de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general, ce reprezintă un document reglator de bază în activitatea acestora. Secolul al XXI, considerat unul al cunoașterii, pune accent pe dezvoltarea la maximum a potențialului profesional pe tot parcursul vieții, moment stipulat în Codul Educației și Strategia de dezvoltare a educației 2014-2020 „Educația-2020”.

**Cuvinte-cheie:** cadru didactic, competențe profesionale, acțiune, reflecție, profilul competenței didactice, standarde de formare profesională, competența de investigare, competența de formare continuă, standarde de competență profesională, educație permanentă.

În prezent, învățământul general din Republica Moldova trece printr-o perioadă de reforme, ce pun accentul pe cadre didactice de o înaltă calificare, capabile să aducă o contribuție substanțială la formarea viitoarelor generații de tineri, apți de a se integra într-o societate în continuă schimbare. În acest context, Ministerul Educației Culturii și Cercetării al Republicii Moldova a elaborat un șir de documente care scot în evidență competențele cadrului didactic necesare în activitatea profesională. Mai mulți savanți din domeniul pedagogiei, atât din țară, cât și de peste hotare, sunt preocupați de subiectul dat.

**Competența didactică** este un termen generic pentru profilul de competență profesională a cadrelor didactice, care păstrează toate caracteristicile termenului de *competență* și reprezintă o achiziție complexă a învățării cu valoare operațională și instrumentală, ce se structurează în jurul unor acumulări cognitive, dar și afectiv-attitudinale fiind obiectul recristalizării, precizării și evoluției permanente, generate de integrarea experiențelor practice și teoretice ce apar pe parcursul practicării profesiei didactice. Cadrul național al calificărilor din învățământul superior definește competența profesională drept „capacitate dovedită de a selecta, combina și utiliza adecvat

cunoștințe, abilități, 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”. Competențele profesionale includ toate cunoștințele și abilitățile pe care le pretind standardele profesionale [4, pp. 32-33].

La rândul său, **competența profesională** este un rezultat al experienței profesionale, ea este observabilă în timpul activității în câmpul muncii. Pentru S. Marcus, exersarea eficace a activității stă la baza comportamentului și este condiționată de o serie de însușiri caracteristice întregii structuri de interiorizare a individului [2, p. 9].

După F. Reynal și A. Reunier, competența este legată de o meserie, de o profesie, de un statut, de o situație profesională sau socială de referință. Vizavi de **competența profesională didactică**, aceasta este definită de unii autori în sens larg, ca fiind „capacitatea educatorului de a se pronunța asupra unei probleme pedagogice pe temeiul cunoașterii aprofundate a legităților și determinărilor fenomenelor educative, iar în sens restrâns ea se referă la capacitatea unei persoane de a realiza la un nivel de performanță totalitatea sarcinilor tipice de muncă, specifice profesiei didactice” [9, p. 15].

L. Paquay (1994) definește termenul de competență profesională didactică prin totalitatea achizițiilor psihocomportamentale, acestea fiind de 4 tipuri:

- 1) *să știi (savoir)*,
- 2) *să știi să faci (savoir-faire)*,
- 3) *să știi să fii (savoir-être)*,
- 4) *să știi să devii (savoir-devenir)*.

Aceste achiziții psihocomportamentale sunt necesare pentru a realiza orice obiectiv didactic și pentru a rezolva problemele ce apar în câmpul educațional [8, p. 119].

I. Jinga definește competența profesională a cadrului didactic drept un ansamblu de capacități cognitive, afective, motivaționale și manageriale, ce interacționează cu trăsăturile de personalitate ale educatorului conferindu-i acestuia calitățile necesare efectuării unei prestații didactice, care asigură îndeplinirea obiectivelor proiectate de către marea majoritate a elevilor, iar performanțele obținute de către aceștia să se situeze aproape de nivelul maxim al potențialului intelectual al fiecăruia dintre ei. Autorul propune trei tipuri de competențe, ce formează, în opinia sa, competența profesională a cadrului didactic: **competența de specialitate, competența psihopedagogică, competența psihosocială și managerială** [7, p. 79].

Astfel, „Profesorul zilelor noastre trebuie să posede:

- un nivel corespunzător de pregătire în domeniul său de activitate;
- o perfectă stăpânire a pedagogiei;
- o amplă deschidere asupra lumii culturale și sociale;
- solide calități morale;
- dorința de a se înscrie într-un modul de educație permanentă pentru a-și perfecționa
- cunoștințele” [apud].

În viziunea cercetătorilor I. Botgros și L. Frañuzan, competența profesională a cadrului didactic este reprezentată de:

- ✓ competența intelectuală;
- ✓ competența comunicativă;
- ✓ competența managerială;
- ✓ competența de investigare;
- ✓ competența metacognitivă [2, p. 64].

**Competența intelectuală** este structurată pe trei componente:

- ♦ **componenta de specialitate**, care reprezintă ansamblul de cunoștințe, priceperi și deprinderi specifice unui anumit domeniu de cunoaștere ca, de exemplu: biologia, fizica, chimia etc.
- ♦ **componenta psihopedagogică**, care reprezintă ansamblul de cunoștințe, priceperi și deprinderi specifice domeniului psihopedagogic;
- ♦ **componenta culturală**, care reprezintă ansamblul de cunoștințe variate din diverse domenii ale cunoașterii, necesare pentru rezolvarea diverselor situații.

**Competența comunicativă** vizează măiestria cadrului didactic de a elabora mesaje educaționale în dependență de particularitățile câmpului psihopedagogic. În cadrul activității pedagogice, comunicarea reprezintă atât o artă, cât și un instrument profesional indispensabil cadrului didactic pentru stabilirea relațiilor constructive cu elevii, părinții, cadre didactice.

**Competența managerială** vizează luarea de decizii adecvate, în scopul realizării obiectivelor stabilite și obținerii de rezultate eficiente. Profesorul conduce procesul de formare/dezvoltare a personalității elevului atât prin intermediul disciplinei de specialitate, cât și prin alte activități extracurriculare, orientând și dirijând astfel resursele umane, materiale și didactice pentru realizarea eficientă a obiectivelor procesului educațional.

**Competența de investigare** permite cadrului didactic să valorifice cercetările pedagogice în direcția reglării și autoreglării procesului de învățământ în general și, în special, să realizeze diverse investigații în scopul eficientizării procesului educațional.

**Competența metacognitivă** semnifică ansamblul de cunoștințe pe care individul le deține referitor la funcționarea propriei cogniții, dar și la procesele de control care dirijează activitățile cognitive în timpul executării lor. Aspectul fundamental al acestei competențe este autocunoașterea, adică o mai bună cunoaștere de sine, a strategiilor utilizate în diverse situații, a punctelor forte și a celor slabe, pentru a deveni mai flexibili în diverse situații, pentru antrenarea proceselor de monitorizare, control, reglare [apud, p. 65].

În contextul celor examinate de noi, prezintă interes modul de abordare a profilului de com-

petență didactică propus de către distinsul profesor C. Glava, care definește conceptul *profil de competență didactică* drept „ansamblu integrativ flexibil de cunoștințe, abilități, atitudini, valori și capacități de aplicare diferențiată a acestora, care creează premisele realizării cu succes a rolurilor și atribuțiilor specifice profesiei didactice și care sunt obiectul unor recristalizări, precizări și evoluții permanente, în funcție de achizițiile și experiențele practice și reflexive ulterioare”. În această perspectivă, se înscrie perfect și **Modelul construcției și dezvoltării profilului de competență didactică** dezvoltat de C. Glava, pe care îl acceptăm în totalitate și care se structurează în jurul a două atribute esențiale ale profesiei didactice: **acțiunea** și **reflecția** (Figura 1). Cele două atribute au ca obiect componente ale mediului extern, ale contextului în care este practică profesia didactică, dar și ale mediului intern, personal [4, p. 35].



**Figura 1. Cele două atribute esențiale ale profesiei didactice: acțiunea și reflecția**

Astfel, precizează cunoscutul savant, **acțiunea orientată extern** este, la modul concret, activitatea didactică ce presupune un anumit set de competențe profesionale și implică interacți-

unea didactică cu elevul, domeniul cunoașterii și contextul mai larg al comunității profesionale și sociale. Această interacțiune implică, la rândul ei, activități precum: proiectarea activităților didactice, comunicarea, organizarea și conducerea activității de învățare, managementul clasei și al situațiilor excepționale.

**Acțiunea orientată intern** este, în fapt, acțiunea de dezvoltare profesională și socială a cadrului didactic. Aceasta este determinată de preocuparea profesorului pentru propria evoluție profesională prin acumulări și transformări continue și pentru respectarea indicatorilor [apud, p. 36]. După cum sugerează și modelul figurativ prezentat mai sus, **acțiunea** și **reflecția** se află într-o relație de interdependență reciprocă, rezultatele acțiunii fiecareia și a interacțiunii reciproce determinând trei linii de profesionalizare deschise în permanență:

- ♦ Achiziția de noi cunoștințe și abilități.
- ♦ Optimizarea prestației didactice.
- ♦ Dezvoltarea profesională continuă.

Acțiunea și reflecția orientate extern, respectiv intern, creează patru domenii – I, II, III, IV- de manifestare a competenței didactice, care impun competențe generale și specifice și alcătuiesc ceea ce numim **profilul de competență didactică** (Tabelul 1).

Profilul de competență didactică propus de către C. Glava prevede șase domenii generale de competență, grupate în patru categorii, corespunzătoare planurilor acționale de intervenție didactică aflate la îndemâna cadrului didactic, și anume:

- ♦ proiectarea didactică;
- ♦ ghidarea învățării și managementul clasei;
- ♦ interacțiunea socială;
- ♦ managementul propriei cariere didactice [apud, p. 37].

**Tabelul 1. Domeniile de competență didactică și competențele aferente acestora (după C. Glava)**

Competențe didactice generale	Competențe preponderent acționale	Competențe preponderent reflexive
<b>Acțiuni orientate extern</b>	1. Competențe de proiectare curriculară 2. Competențe interpersonale 3. Competențe de management al învățării și al clasei de elevi (proiectarea didactică) – domeniul I	5. Competențe de reflecție pedagogică și didactică (ghidarea învățării și managementul clasei) – domeniul II
<b>Acțiuni orientate intern</b>	4. Competențe de management al carierei (interacțiunea socială) – domeniul III	6. Competențe de reflecție asupra dezvoltării profesionale și personale (managementul propriei cariere didactice) – domeniul IV

Corelația dintre competențele și standardele profesionale se explică prin faptul că „Standardele sunt propuse cadrului didactic în calitate de flux de intrare, iar competențele sunt produsul obținut în urma procesului de învățământ” [9]. Elementul-cheie al standardizării îl constituie competența profesională, apreciată drept indiciu al calității comportamentului profesional.

Mai mulți savanți din Republica Moldova, precum A. Cara, Vl. Guțu, A. Gremalshi, R. Solovei, S. Baci, E. Muraru, O. Dandara etc., sunt preocupați de abordarea problemei standardelor de formare profesională.

Astfel, în lucrarea „Proiectarea standardelor de formare inițială”, autorii Vl. Guțu, E. Muraru și O. Dandara evidențiază un ansamblu din 6 competențe pe care trebuie să le posede absolventul universitar, ținând cont de cele trei funcții de bază (prioritare) ale învățământului superior: funcția de cercetare, funcția de instruire (acumulare a cunoștințelor, abilităților într-un domeniu concret de activitate), funcția de educație (formarea personalității cu un anumit nivel al culturii comportamentale, formarea concepției despre lume, formarea sistemului de valori și atitudini). Aceste 6 competențe sunt formulate în felul următor:

1. Competența de cercetare/investigare.
2. Competența gnoseologică (de dobândire și stăpânire a informației/cunoștințelor dintr-un domeniu concret).
3. Competența praxiologică, care presupune îndeplinirea unor activități practice.
4. Competența prognostică, care implică aprecierea evoluției domeniului de activitate și proiectarea activității profesionale.
5. Competența managerială, care urmărește stabilirea relațiilor, monitorizarea/dirijarea activităților profesionale.
6. Competența de formare profesională continuă [6, p. 35].

Considerăm că este necesar de a expune aici în mod detaliat noțiunile de *competență de cercetare/investigare* și *competență de formare profesională*. Așadar, *competența de cercetare/investigare* presupune:

- ✓ aplicarea metodologiei cercetării științifice în activitatea profesională;
- ✓ stabilirea priorităților în domeniul de cercetare științifică;

- ✓ identificarea problemelor de cercetare științifică;
- ✓ realizarea proiectelor de cercetare științifică;
- ✓ determinarea gradului de funcționalitate a rezultatelor investigațiilor științifice;
- ✓ utilizarea în activitatea profesională a rezultatelor investigațiilor științifice din alte domenii.

La rândul ei, *competența de formare profesională continuă* presupune:

- ✓ identificarea necesităților de formare profesională continuă;
- ✓ determinarea priorităților în formarea/perfecționarea profesională;
- ✓ aplicarea diverselor strategii de formare continuă;
- ✓ deschiderea față de schimbările din domeniul de activitate.

**Standardele de formare continuă a cadrelor didactice** constituie un cadru de referință pentru dezvoltarea continuă a competențelor profesionale în raport cu necesitățile educaționale, tendințele existente și gradul didactic solicitat, de motivare a autoformării și realizării unei activități didactice de calitate [3, p. 11].

**Domeniile de competență** reprezintă detalierea competențelor de bază din perspectiva domeniilor de formare: psihopedagogie, didactica disciplinei și specialitatea, tehnologii informaționale. Acestea sunt 5 la număr, după cum urmează:

- 1) Competența de specialitate.
- 2) Competența psihopedagogică.
- 3) Competența psihosocială.
- 4) Competența tehnică și tehnologică.
- 5) Competența managerială și de management al carierei [apud, pp.11-12].

Totodată, în anul 2016 Ministerul Educației al Republicii Moldova a elaborat **standardele de competență profesională** ale cadrelor didactice din învățământul general. Acestea reflectă cerințele de bază pe care trebuie să le demonstreze cadrul didactic, mereu deschis și motivat spre dezvoltare profesională și atingerea de performanțe superioare.

Standardele se referă la funcțiile didactice prevăzute în art. 53 din **Codul Educației** [1]. Cunoșcând aceste standarde, fiecare cadru didactic va fi capabil să-și identifice punctele forte ale profilu-

lui profesional, precum și ariile dezvoltării profesionale, care necesită îmbunătățiri continue.

Standardele constituie un cadru de referință pentru dezvoltarea continuă a competențelor profesionale în raport cu necesitățile educaționale, tendințele existente și gradul didactic solicitat, de motivare a autoformării și realizării unei activități didactice de calitate.

De asemenea, standardele sunt repere de bază în organizarea eficientă a procesului de evaluare a cadrelor didactice, de dezvoltare profesională și avansare în carieră.

Standardele de competență profesională a cadrelor didactice din învățământul general au drept scop:

- ✓ consolidarea dimensiunii europene în domeniul educației și dezvoltării profesionale continue a cadrelor didactice;
- ✓ orientarea sistemului de dezvoltare profesională în conformitate cu cerințele pieței muncii și ale pedagogiei centrate pe elev;
- ✓ motivarea cadrelor didactice pentru învățare pe tot parcursul vieții;
- ✓ creșterea responsabilității fiecărui cadru didactic pentru reușita propriei cariere profesionale;
- ✓ promovarea transparenței, recunoașterea competențelor și/sau a calificărilor.

Standardele de competență profesională acoperă întreaga activitate de predare-învățare-evaluare și se structurează pe următoarele cinci domenii prioritare de competență:

1. Proiectarea didactică.
2. Mediul de învățare.
3. Procesul educațional.
4. Dezvoltarea profesională.
5. Parteneriatele educaționale.

Pentru fiecare domeniu de competență este precizat standardul necesar de atins/realizat. Fiecare standard se ramifică în mai multe variabile și indicatori, care reflectă acțiunile care trebuie să fie întreprinse de către cadrul didactic pentru atingerea lor [11, pp.2-3].

Din cele expuse, este evident faptul că în secolul XXI, considerat drept secol al cunoașterii, cadrele didactice sunt antrenate într-un proces de educație pe tot parcursul vieții. În 1996, Anul European al Învățării Permanente, a fost formulată Strategia învățării permanente, care conține un șir de elemente esențiale, și anume:

- ✓ Accesul universal și continuu la învățarea permanentă pentru reînnoirea capacităților.
- ✓ Dezvoltarea efectivă a metodelor de predare/învățare.
- ✓ Accesul tuturor la informații de bună calitate.
- ✓ Posibilități de învățare permanentă în propria comunitate.
- ✓ Standarde ridicate de educație și calificare.
- ✓ Dezvoltarea la maximum a propriului potențial și a sentimentului de apartenență la o anumită profesie.

Despre învățarea pe tot parcursul vieții se menționează și în articolul 123, alineatul 1, 2 al *Codului Educației al Republicii Moldova* [1, p. 47], și în *Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020, „Educația-2020”* [10, pp. 36-37]. În majoritatea țărilor acest fenomen presupune o formare complementară, care permite atât îmbunătățirea formării inițiale, cât și o formare nouă, solicitată pe piața educațională. Formarea continuă mai este numită și formare în timpul serviciului, formare avansată, formare de calificare.

Concluziile care se cer a fi trase se bazează pe paradigma *Life Long Learning*, promovată în Strategia de la Lisabona „Educație și formare 2010”, care subliniază importanța competențelor transversale (precum sunt competențele digitale, competențele de a învăța să înveți; competențele civice) în cadrul celor opt competențe-cheie, necesare într-o lume în schimbare, în special, metacompetența de a învăța să înveți (adaptarea la schimbare, gestionarea și selectarea de informații dintr-un imens flux) [5, p. 12].

În această ordine de idei, factorii de decizie din domeniul Educației au recunoscut că dezvoltarea competențelor pedagogice trebuie să fie privită ca un efort depus pe parcursul întregii cariere și că nici un program de formare inițială a cadrelor didactice, oricât de excelent ar fi, nu poate dota pedagogii cu toate competențele pe care le va solicita cariera lor. Or, cerințele față de profesia de cadru didactic evoluează rapid și impune noi abordări.

Pentru a fi pe deplin eficienți în procesul didactic și capabili de adaptare la nevoile elevilor într-o lume a schimbărilor sociale, culturale, economice

și tehnologice rapide, pedagogii înșiși trebuie să reflecteze asupra cerințelor proprii de învățare în contextul mediului concret și să-și asume o mai mare responsabilitate pentru propria învățare pe tot parcursul vieții, ca un mijloc de actualizare și de dezvoltare a propriilor cunoștințe și abilități [apud, p. 21].

Renunțatul pedagog român S. Mehedinți susține că toate reformele în școală pornesc de la cadrul didactic bine pregătit. Din acest punct de vedere, este important să avem în școală pedagogi care merg în pas cu viața și sunt antrenați într-o formare continuă. Numai așa vom putea schimba lucrurile spre bine.

### REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. *Codul Educației al Republicii Moldova*. Monitorul oficial al RM nr. 319-321 din 24.10. 2014.
2. Botgros I., Franțuzan L. *Competența școlară – un construct educațional în dezvoltare*. Chișinău, Editura „Cartier”, 2010, 130 p.
3. Cara A., Guțu Vl. *Standarde de formare continuă a cadrelor didactice din învățământul secundar general*. Chișinău, Editura „Cartier”, 2007, 88 p.
4. Cojocaru V.Gh., Cojocaru V., Postică A. *Dezvoltarea competențelor cadrelor didactice și manageriale prin e-learning în sistemul de formare continuă*. Chișinău, Tipografia Centrală, 2017, 224 p.
5. Dumbrăveanu R. *Competențele pedagogilor: abordări europene*. În „Competențe ale pedagogilor”, Chișinău, Editura „Continental Grup”, 2014, 49 p.
6. Guțu Vl., Muraru E., Dandara O. *Proiectarea standardelor de formare inițială din învățământul universitar. Ghid metodologic*. Chișinău, CE USM, 2003, 86 p.
7. Jinga I. *Educația și viața cotidiană*. București, Editura Didactică și Pedagogică, RA, 2005, 271 p.
8. Papuc L., Negură I., Pâslaru Vl. *Curriculum psihopedagogic de bază*. Chișinău, UPS „I. Creangă”, 2000, 174 p.
9. Petrovici C. *Principii și criterii de evaluare a competențelor profesionale ale învățătorilor debutanți*. Teză de doctor în pedagogie. Chișinău, 2006, 155 p.
10. *Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educația-2020”*, aprobată prin Hotărârea Guvernului nr. 944 din 14.11.2014, 72 p.
11. *Standarde de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general*. Ministerul Educației al Republicii Moldova, Chișinău, 2016, 9 p.

*Дмитрий Туманов  
(Республика Молдова)*

## **ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ РАБОТА – ФАКТОР УСПЕШНОЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ ГЕОГРАФИИ**

**Аннотация.** В данной статье рассматривается проблема интеграции учителей в цифровую реальность Республики Молдова. Актуальность статьи заключается в том, что приводятся практические примеры мотивационного характера, основанного на личном опыте учителя Географии. Автор формулирует причины потери интереса к предмету Географии со стороны детей и предлагает примерные варианты использования образовательных технологий в общеобразовательных учреждениях. Статья имеет практическое значение и будет полезна учителям Географии и всем заинтересованным лицам.

**Ключевые слова:** мотивация, исследование, аналитические навыки, критическое мышление, творческое мышление, компетенции, субкомпетенции.

Современные технологии диктуют основные направления в профессиональном ориентировании и ставят предмет География среди менее значимых дисциплин для учащихся и лицеистов Республики Молдова. Во-первых, для данного предмета применяется гуманитарный стиль преподавания, который иногда не привлекает интерес учеников, поскольку на рынке не востребованы такие профессии, как лесник, почвовед, картограф, геодезист и т.д. Современная действительность диктует иные тенденции привлечения внимания учащихся, а именно интерес к точным и практичным наукам, как экономика, администрирование, менеджмент и др. Во-вторых, в отличие от других гуманитарных дисциплин, таких как История румын и Всеобщая история, иностранные языки и другие, География не вынесена на уровень экзаменов в конце гимназического и лицейского уровня, как обязательный предмет. Исходя из этого, к предмету География относятся как к второстепенной дисциплины, что пагубно влияет на окружающий нас мир, так как именно на уроках Географии формируются компетенции культурного отношения человека к природе. Подобное положение вещей является не приемлемой как на уровне страны, так и всего мира. «География вносит важный вклад в формирование и

развитие базовых европейских компетенций, рекомендованных Парламентом и Советом Европы, особенно с точки зрения качества будущего гражданина» [1, с. 4].

Таким образом, одной из ключевых задач преподавателя является необходимость сформировать научный интерес к преподаваемой дисциплине, разрушая прежние стереотипы преподавания рассматриваемого материала. Данный фактор создает ряд трудностей для учителя, поскольку за один урок в неделю необходимо продемонстрировать адекватность и необходимость привлечения внимания учащихся на окружающую действительность. Учитывая тот факт, что цифровая эра влияет на деятельность человека, вызывает потребности в новых исследованиях и поисках новых методологических решений современного человека, данные технологии необходимо применить и на уроках Географии.

Проблема нашей действительности заключается в том, что положение окружающей и экологической среды стало критичным ввиду негативных последствий пренебрежения богатствами природы человеком прошлого и нынешнего столетия. Именно данный вызов должен стать основополагающим при изучении предмета География, которое должно быть основано на практическом применении



знаний и навыков учащихся. Целью данной статьи является освещение результатов внеклассных мероприятий на уроках Географии, которые демонстрируют новый подход к переустройству современного мира. Учитывая тот факт, что классические формы обучения заменяются на нестандартные, которые направлены на личностно-ориентированные модели обучения, необходимо обратить внимание на творческие и индивидуальные формы работы.

В результате изменения и преобразования системы образования в Республики Молдова, возросла необходимость перехода к интенсивно-фундаментальному обучению, к усилению взаимосвязи теоретической и практической подготовки лицеиста, на основе интеграции наук в целях подготовки специалиста с глубокими знаниями в предпочитаемой им области. «Информационный взрыв» вызывает постоянную потребность обращаться к научной информации во всех областях. Однако, для молодого поколения не всегда легко разделить адекватную и антинаучную информацию, и поэтому необходимо обучить молодежь умению выявлять истинные ценности в мировом информационном потоке.

Индивидуальная проектная работа является дидактическим средством обучения учащихся, которая основывается на личной мотивации и самостоятельной деятельности по интересам. Любой ребенок, который приступает к учебе, многих вещей еще не умеет, в том числе не может определить и наладить схему работы групповой исследовательской деятельности. Поэтому осуществление таких проектов является важной задачей для каждого педагога, чтобы не дать детям испытывать неудовлетворенность отсутствием новых впечатлений. Как писал К.Д. Ушинский, «Скука...бесплодный насильственный сон души, из которого она беспристрастно усиливается выйти...» [6, с. 20].

Главным смыслом исследования в сфере образования есть то, что оно является учебным. Это означает, что его главной целью является развитие личности учащегося, а не просто получение объективно нового результата, как в «большой» науке. Если в науке главной целью является производство новых знаний, то в образовании цель исследовательской деятель-

ности - в приобретении учащимися функционального навыка исследования как универсального способа освоения действительности, развитию способности к исследовательскому типу мышления, активизации личностной позиции учащегося в образовательном процессе на основе приобретения субъективно новых знаний. Эти самостоятельно полученные знания являются новыми и личностно значимыми для конкретного учащегося. Мы можем выделить концепцию нашей программы на трех уровнях: знания, применения знаний и интеграции знаний. Задачи, которые ставятся перед преподавателем на каждом из этих уровней, можно сформулировать следующим образом:

• **На уровне знаний.** Сформировать у учащихся основные теоретические понятия относительно специализации лицеиста по конкретной тематике и сформировать следующие умения:

- ✓ знать основные методы выявления аргументации и взглядов различных исследователей по данной тематике;
- ✓ формировать творческие и нестандартные навыки исследования для написания проектной работы;
- ✓ иметь четкое и наглядное представление о теориях и практиках научных исследований.

• **На уровне применений знаний.** Привить лицеистам знания и навыки определения предмета науки, как особой сферы деятельности человека; выявление закономерностей собственного развития, роли науки в общественном прогрессе и ее значения как основы будущих исследований. В рамках составления и написания исследовательской работы, лицеист должен овладеть следующими умениями:

- ✓ обладать навыками поиска, критического анализа и формулирования личностной оценки;
- ✓ демонстрировать умение использования в практической научной работе традиционных и передовых методов;
- ✓ проявлять навыки письменного и устного представления результатов своего исследования.

• **На уровне интеграции.** Продемонстрировать лицеистам навыки работы со своими знаниями и исследования новых авторов по

данной дисциплине. Акцентировать внимание учащихся на разницу между двумя понятиями – **аналитические исследования** и **плагиат**. В этой области лицеист должен овладеть следующими навыками:

- ✓ умение найти место своему исследованию в системе уже существующих работ и интегрироваться для внесения личного вклада в данный научный труд;
- ✓ сочетание качества критического научного анализа с научным этикетом, объективности и уважения по отношению к достижениям предшественников;
- ✓ умение сочетать различные формы поиска информации и разнообразных методов анализа и оценок для достижения ожидаемого результата.

На первоначальном этапе перед педагогом стоит задача научить ученика применять компетенции, приобретенные на текущих занятиях в школе, в домашних условиях. Однако не стоит забывать о наличии возрастных особенностей каждого ученика, поэтому при подготовке рабочей группы по осуществлению проекта необходимо брать во внимание особенности возрастной психологии. Данный фактор должен быть внимательно использован со стороны учителя, так как именно учитель является координатором новообразованной рабочей группы.

Учитывая рекомендации психологов, при начале работы с групповыми проектами необходимо следовать нескольким важным установкам: не брать на себя ответственность за то, что ученик может сделать сам; не подчеркивать свое превосходство; предоставлять, по возможности, право выбора; считаться с мнением ребенка; не запрещать проявлять инициативу. Данные правила приемлемы для работы с детьми в общеобразовательном лицее, которые способны обеспечить реализацию программы профессиональной ориентации ученика в будущем. «Главный мотив исследовательского поведения – любознательность. Познавательный интерес затрагивает все три дидактические функции обучения: обучающую, развивающую, воспитывающую. Исследовательский подход к обучению, в первую очередь, характеризует не содержательную, а процессуальную сторону образовательной деятельности [2, с. 53].

Можно выделить следующие преследуемые компетенции:

- Иметь компетентное представление о грамотном планировании и организации научного исследования, о цели, задачах и структуре научного исследования.
- Быть компетентным в использовании научного понятийно-терминологического аппарата, владеть основами научного языка.
- Уметь грамотно определить методы и подходы, адекватные для изучения конкретного фактического материала или источников.
- Проявлять компетентность в вопросах презентации результатов научного исследования.

На основе вышеуказанных правил, нами была подготовлена рабочая группа по осуществлению Проекта историко-географического направления «Юные Краеведы». Участники отличались различными возможностями и потребностями, которых мы стремились объединить для достижения единой цели. Проект требовал комплексный подход учащихся, в первую очередь, гимназистов, которые стремились подойти к проблеме изучения Географии с точки зрения информационно-рефератных, натуралистических и описательных работ [5]. В результате подобной практике, учащиеся смогли овладеть следующими компетенциями: умение работать со специализированной литературой; находить критические подходы к своему проекту; кратко, четко и доступно излагать свои мысли. Групповой проект «Юные Краеведы» воодушевил ребят и внушил им новое представление относительно изучения Географии родной страны, с привлечением доступных и современных технологий современного мира.

Данная исследовательская группа себя хорошо зарекомендовала своими авторскими работами на канале Youtube, содействовала развитию познавательной деятельности гимназистов. Перед запуском проекта, была разработана рабочая карточка, которая служит путеводителем профессиональной ориентации ребят. Данная карточка должна содержать следующие профессиональные задачи для рабочей команды:

- определение целей, задач и перспективных направлений карьерного роста учащихся;
- сбор всей информации по данной теме или направлению;
- определение доступных методов исследования;
- сбор индивидуального и качественного материала. Анализ, обработка и выявление выводов;
- оформление индивидуального (группового) проекта.

Необходимо обратить внимание на то, что самостоятельная работа ребенка соответствует современным мировым тенденциям, а индивидуальные и групповые исследовательские проекты помогают учащимся проявить самостоятельность, свои исследовательские таланты, а также умение действовать сообща.

В заключении можно сказать, что, преодолев проблему безразличного отношения к предмету, учитель способен осуществить адекватное оценивание учащихся, исключая их негативную реакцию на выставленную оценку. «Успех оценивания зависит от не-

скольких факторов: общих целей обучения в области географии, содержания курса Географии, научного содержания и структуры учебных пособий, используемых в школах, обеспечения учащихся необходимыми учебными материалами, технологии реализации оценивания школьных результатов» [1, с. 24]. Результат практической деятельности педагога способен удовлетворить потребность в знаниях и оценках учеников, как дополнительный мотивационный стимул познавать и изучать окружающий мир. В этой связи, групповые проекты оказывают позитивное влияние на выбор будущей профессии учащихся, с выявлением практической значимости данной профессии.

Таким образом, для того чтобы считаться успешным преподавателем, действия педагога предполагают постоянную интеграцию, а также способность перестроиться к новым требованиям действительности. Главным и ключевым помощником преподавателя должен быть его неугасаемый исследовательский интерес, способен осуществить прорыв в системе образования в перспективе нашего века.

### **БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ**

1. Инструкция о менеджменте домашнего задания в начальном, среднем и лицейском образовании. Приказ МОКИ №1249 от 22.08.2018 г.
2. География. Куррикулум для X-XII классов. Кишинев, Из-тво «Știința», 2010, 28 с.
3. Жила Г. Индивидуальный проект, как одна из форм итоговой аттестации выпускников основной школы (из опыта работы Гимназии №3 г. Иркутска). В: Журнал «Педагогический имидж», 2017, с. 52-58.
4. Сокиркэ В. и др. Физическая география. Учебник для 8 класса. Кишинев, Из-тво «Știința», 2013. 128 с.
5. <https://www.youtube.com/channel/UCRB2qPQ27GJTd-rIYi-8TIGg/featured> (Сайт канала «Юные Краеведы», дата посещения - 12.12.2018).
6. Ушинский К.Д. Сочинения. Москва-Ленинград, Академия педагогических наук, 1952, Том 11, 729 с.

## MUZEUL ȘCOLAR: FACTOR IMPORTANT AL ÎNVĂȚĂRII FORMATIVE

**Rezumat.** În acest articol este reflectat rolul sociocultural și funcțiile instructiv-educative ale muzeului școlar din perspectiva literaturii de specialitate; sunt cercetate și expuse bazele metodologice de formare a competențelor specifice ale elevilor la lecțiile de istorie prin valorificarea muzeului școlar; sunt prezentate rezultatele elaborării și implementării unui program experimental valorificând patrimoniul muzeului. Datorită lecțiilor desfășurate în muzeu, elevilor li se cultivă spiritul de inițiativă, dorința de a realiza o cercetare, de a completa expozițiile muzeului. Astfel, procesul de dezvoltare a competențelor specifice poate fi dinamizat prin activități permanente, promovate interactiv la teme ce reflectă cultura, rolul personalităților în istorie, valorile și tradițiile neamului.

**Cuvinte-cheie:** muzeu școlar, funcțiile instructiv-educative ale muzeului școlar, obiecte de muzeu, competențe specifice dezvoltate.

Misiunea istoriei ca disciplină școlară este de a le ajuta elevilor să dobândească cunoștințe și practici în vederea analizei, explicației, comparației, aprecierii argumentate a evenimentelor, proceselor, fenomenelor care au avut loc în trecut. Muzeul școlii creează pentru elevi mediul favorabil în vederea analizei și interpretării izvoarelor istorice: manifestând interes pentru oamenii și faptele din trecut, ei au posibilitatea să continue din proprie inițiativă cercetarea începută la lecție. Aplicarea instrumentelor de lucru și a deprinderilor de muncă intelectuală îi ajută pe elevi să asimileze noi date și fapte istorice din viața cotidiană și din lecturi, să recepteze corect, în timp și spațiu, evenimentele interne și externe, să înțeleagă faptul că istoria se îmbogățește continuu, ia în considerare și slujește cunoașterea a ceea ce a fost, dar mai ales înțelegerea prezentului și prognozarea viitorului [1, p. 22]. Astfel, fiind ghidați de profesor, prin valorificarea muzeului școlar elevii capătă oportunitatea de a-și dezvolta competențele specifice la lecțiile de istorie, fixate în Curriculum.

Învățământul istoric interacționează în mod direct cu patrimoniul cultural, deoarece anume

pe calea cercetării și educației istorice se poate determina apartenența persoanei la o anumită identitate culturală, se poate manifesta respectul față de trecutul propriului popor, față de alte popoare și culturi, precum și celelalte particularități necesare unor cetățeni responsabili. Această idee fundamentează **competențele specifice** ale disciplinei fixate în Curriculum pentru învățământul gimnazial, ele fiind:

- cunoașterea și interpretarea surselor istorice;
- determinarea relațiilor de cauzalitate și schimbare în istorie;
- aprecierea critică și obiectivă a situațiilor, faptelor și proceselor istorice;
- manifestarea atitudinii față de impactul evenimentelor istorice asupra societății;
- formarea comportamentelor democratice și a valorilor general-umane [5, p. 6].

Conform ipotezei cercetării efectuate, procesul de dezvoltare a competențelor specifice la lecțiile de istorie poate fi dinamizat prin activități sistematice, promovate interactiv la subiecte ce reflectă cultura, rolul personalităților, al valorilor și tradițiilor neamului, utilizând obiectele, materialele

și expozițiile muzeului școlar. Elevii vor demonstra competențe de analiză, comparație, apreciere argumentată a personalităților, evenimentelor, proceselor și fenomenelor istorice.

*Scopul cercetării constă în:*

- examinarea procesului de dezvoltare a competențelor specifice la lecțiile de istorie prin intermediul valorificării patrimoniului muzeului școlar, a metodelor didactice adecvate;
- elaborarea și aplicarea unui program experimental în vederea dezvoltării competențelor specifice la lecțiile de istorie valorificând muzeul școlar.

Materializarea scopului propus presupune realizarea următoarelor *obiective*:

- fundamentarea conceptului de muzeu școlar din perspectiva literaturii de specialitate;
- investigarea reperelor teoretice de formare a competențelor specifice la lecțiile de istorie prin valorificarea patrimoniului muzeului școlar;
- cercetarea oportunităților de dezvoltare a competențelor specifice la lecțiile de istorie prin valorificarea patrimoniului muzeului școlar;
- elaborarea și implementarea unui program experimental în baza valorificării patrimoniului muzeului școlar prin care am putea intensifica procesul de dezvoltare a competențelor specifice ale elevilor la lecțiile de istorie.

În cadrul investigației, am aplicat și îmbinat un complex întreg de metode teoretice și empirice. Astfel, *metoda analizei* de conținut a surselor bibliografice ne-a servit la cercetarea teoretică a conceptului de muzeu școlar și a funcțiilor acestuia în vederea dezvoltării competențelor specifice la lecțiile de istorie. Am aplicat *metoda comparativă* pentru a evidenția aspectele valorificării muzeului școlar în vederea formării competențelor specifice la lecțiile de istorie, elucidate de diferiți cercetători. În cazul analizei literaturii, am utilizat inducția și deducția, materialul teoretic și empiric fiind generalizat.

Noțiunea de *muzeu* este relativ nouă, deși conținutul conceptului era cunoscut încă din perioada antică, atunci când marii filosofi greci încercau să explice rostul vieții făcând trimitere la trecutul omenirii, menționând că „orice obiect din trecut trebuie păstrat pentru a dovedi prezentului că el nu s-a constituit din nimic, ci reprezintă



o continuitate a ceea ce poate fi numit istorie” [8, p. 22]. Cuvântul „muzeu” provine din latinescul *museum* care, la rândul său, a fost preluat din greaca veche, *mouseion*, semnificând un loc sau un templu dedicat muzelor, divinități patronatoare ale artelor și literelor în Grecia antică. *Mouseion-ul* era, pentru grecii antici, o clădire special destinată studiului și creației. De exemplu, unul din primele muzee din istorie a fost institutul pentru filosofie și cercetare pe lângă Biblioteca din Alexandria, fondat de Ptolomeu I Soter în jurul anului 280 î.Hr. În antichitate, colecțiile de muzeu aveau aceleași funcții: temple pentru păstrarea obiectelor dedicate zeilor; localuri unde aveau loc sărbători publice; centre pentru întreceri de creație, cercuri literare sau științifice [10, p. 49]. Muzeele antice aveau funcții instructiv-educative, contribuind la dezvoltarea simțului estetic și la acumularea cunoștințelor.

Primele muzee, în înțelesul modern al cuvântului, au fost înființate încă din secolul al XV-lea. Exceptând acele monumente antice devenite prin ele însele muzee – piramidele, ziguratele, orașul Pompei etc., cele mai vechi expoziții de artă ale umanității ar fi Muzeele Capitoline din Roma, înființate de papa Sixtus al IV-lea, în anul 1471, când a donat municipalității propria colecție de lucrări din bronz. Ulterior, la Roma s-a construit un spațiu cu scopul exclusiv de a adăposti un muzeu, dezvoltat pe parcurs; astăzi el include Muzeul de Sculptură Antică, Muzeul de Artă, Muzeul Vaticanului și multe altele [7, p. 23].

În Moldova și Muntenia, termenul de *muzeu* a fost folosit pentru prima dată de către Dimitrie Cantemir în *Hronicul vechimei a romano-moldo-vlahilor*, scris între anii 1719 și 1722 în latină și tradus apoi în română, însă primul muzeu de pe teritoriul românesc s-a deschis în fața publicu-



lui abia în anul 1817 la Sibiu (Transilvania), sub influență occidentală, conținând o impresionantă colecție de picturi (aproximativ 1090), care aparțineau baronului Samuel Brukenthal [6].

În lucrarea *Orbis Sensualium Pictus* (Lumea sensibilă în imagini), prima carte ilustrată pentru copii, scrisă în Transilvania, în intervalul 1650-1654, de pedagogul ceh Jan Amos Comenius, este utilizat cuvântul *muzeu* sub aspect didactic – *spațiu pentru colecționare*: „Este mai corect de a învăța tinerii – aceasta nu înseamnă de a le impune un amestec de cuvinte, fraze, păreri de la alți autori... trebuie a-i învăța, pe cât e posibil, așa încât oamenii să obțină cunoștințe nu doar din cărți” [1, p. 576].

În prezent, funcția instructiv-educativă a muzeului se face vizibilă în timpul comunicării muzeale. Sistemul de învățământ nu este în drept să separe aceste două componente.

În lucrarea sa «О камеральном образовании» eminentul pedagog rus K.D. Ușinski menționează că unicul criteriu pentru obiect este însuși obiectul. Copilul gândește prin forme, culori, sunete, simțuri, de aceea instruirea trebuie să se bazeze pe ființe concrete. Obiectul nu poate fi cercetat separat, el trebuie privit în complex cu alte obiecte [13, p.219].

Interesul pentru studierea obiectelor ce reflectă trecutul a fost în permanentă creștere, din care cauză în sec. XIX muzeul a devenit un centru cu semnificație dublă: de popularizare a valorilor culturologice, a cunoștințelor, dar și un centru instructiv, de cercetare. Susținem părerea cercetătorului autohton A. Doțu, conform căruia în acea perioadă s-a conștientizat faptul că anume muzeul este cea mai bună formă de păstrare și

transmitere a experienței dobândite de civilizație [7, p. 39]. Destinația fundamentală a muzeului este văzută prin prisma transmiterii pe viu a informației despre trecut.

Cercetătoarea americană E. Hooper-Greenhill considera că scopul specific al muzeului este învățarea ideilor prin obiecte: „elevii văd obiecte care reflectă discursul profesorului, astfel profesorul devine credibil” [8, p. 45]. În acest context, studierea colecțiilor de muzeu se transformă și devine o investiție primară în învățământ. Ideea lansată în sec. XIX de către K.D. Ușinski despre formarea personalității prin acțiuni complexe, a fost preluată de G. Allport, care a propus formarea personalității prin dezvoltarea funcțiilor intelectuale, emotive, de voință, practice. Dacă în a doua jumătate a sec. XX, B. Skinner propune teoria stimulilor în procesul de educare și dezvoltare a personalității: adaptarea socială a copilului, afirmarea responsabilității, a cetățeniei, respingerea pedagogiei autoritare, stimularea activității de cunoaștere, a comportamentului moral în baza tehnologiilor pedagogice, atunci la sfârșitul sec. XX, A. Maslow propune conceptul educației umane, în care personalitatea reprezintă un potențial cognitiv, de creație, independență [13, p.109]. În acest sens, materialul de muzeu este folosit în scopul orientărilor valorice, dezvoltării competențelor creative, educării respectului față de cultura și tradițiile locurilor de baștină și contribuie la formarea personalității elevului.

Reprezentanții școlii europene de muzeologie (Frizen K., Kunts V., Fogt A.) menționează două aspecte ale unui muzeu:

- ✓ activitatea de instruire și educație;
- ✓ mediul muzeal [10, p. 103].

Mai mulți cercetători insistă asupra ideii că muzeul trebuie să colaboreze cu școala, întrucât ambele instituții au menirea de a educa și a instrui [2, p. 21; 3, p. 198; 9, p. 49; 11, p. 104]. Ne raliem conceptului expus de E. Hooper-Greenhill care insistă că aflarea muzeului în locația școlii joacă un rol prioritar, întrucât dă posibilitate generațiilor de elevi să însușească pe viu istoria, fapt ce contribuie la educația lor valorică [8]. De aici a și pornit ideea muzeelor locale școlare, care pot crea mediul favorabil pentru educarea respectului față de trecut prin prisma istoriei locale. P. Cerbușcă mai include în noțiunea de *muzeu* sistemul de cunoștințe și metodele de transmitere a acestor cunoștințe [2, p. 22].

Obiectele de muzeu sunt colectate nu pentru simpla stocare. Acestea sunt identificate și adunate cu scopul de a fi păstrate, studiate, descifrate, astfel argumentându-se conceptul conform căruia școala și muzeul pot conlucra strâns, întrucât informația acumulată și păstrată contribuie la transmiterea cunoștințelor, tradițiilor, emoțiilor. Aspectul comun în acest sens sunt cunoștințele teoretice și cele practice, deoarece ele au la bază însuși obiectul și informația despre acesta.

Aspectul comunicativ se realizează prin lecții, cercetare, activități artistice. În opinia cercetătoarei E. Gasir, culturologia și pedagogia se întâlnesc pe teritoriul muzeului școlar și fac ca rezultatele lecției să atingă atât aspectul educativ, cât și cel instructiv [15, p. 95]. În tabelul de mai jos prezentăm valențele muzeului școlar:

Aspectul culturologic include:	Aspectul pedagogic include:
Esența euristică, legată de însușirea cunoștințelor și a reperelor culturale, orientarea în valori	Esența formativă, ca asumare de către personalitate a valorilor civilizației sub formă de cunoștințe și competențe
Esența translatoare, care se subordonează transmiterii valorilor culturale către noua generație	Esența managementului didactic, în calitate de condiție de dezvoltare și realizare a politicii de învățare în procesul integraționist din domeniul științific
Esența axiologică, ce se manifestă în formarea sistemului de valori și elaborarea normelor	Extinderea spațiului de formare a personalității prin dezvoltarea competențelor

Fiind o mărturie documentară a faptelor, evenimentelor, proceselor, fenomenelor istorice, importanța obiectelor de muzeu este determinată de valoarea lor socială.

În opinia cercetătorului C. Cucos, principalele funcții ale muzeului școlar sunt: completarea fondurilor prin identificarea și colectarea obiectelor de valoare istorică pentru muzeu; lucrul cu fondurile; cercetarea și păstrarea obiectelor; expozițiile care fac ca muzeul să fie o instituție vie [4, p. 52].

Activitatea elevilor este orientată spre aprofundarea cunoștințelor dobândite în timpul lecțiilor obișnuite cu focusarea pe particularitățile sociale, istorice și culturale de dezvoltare a regiunii. Anume această situație le permite elevilor să-și identifice propria poziție în contextul noțiunii de

baștină. Lecțiile desfășurate în muzeu au scopul de a explica fenomenele studiate: prin prisma universalului se realizează demersul didactic de la nivel național la cel local.

Muzeul îi îmbogățește pe elevi cu emoții, provocate de obiectele pe care le-au văzut anterior doar fotografiate sau desenate, pe care nu le pot întâlni în cotidian. Ca centre ale vieții spirituale care integrează trecutul și prezentul, muzeele le ajută oamenilor să-și cunoască rădăcinile, să se autoidentifice cu anumite tradiții național-culturale, să însușească informația nouă, să conștientizeze tendințele dezvoltării sociale, să-și formuleze atitudinea morală și estetică față de realitate.

Orice instituție de învățământ are nevoie de un muzeu care, prin materialele și expozițiile sale, completează, dinamizează și îmbunătățește informația verbală a profesorului [13, p. 121].

Așadar, muzeul școlar este o formă complementară de educație, care dezvoltă creativitatea, activismul, independența elevilor în procesul de colectare, cercetare, prelucrare, prezentare și are menirea nu doar de a consolida materialul școlar, dar și de a le trezi elevilor dorința de a cunoaște lucruri noi. În baza materialelor cercetate, elevii studiază folclorul, obiceiurile și tradițiile, păstrează practicile trecutului, se plasează în mediul de dezvoltare a competențelor de cercetare, de responsabilitate pentru menținerea tezaurului istoric și cultural.

Prin intermediul instituției muzeale, elevii desfășoară activități, precum:

- completarea sistematică a fondurilor muzeului prin cercetările realizate, fiind ghidați de profesor;
- asigurarea păstrării obiectelor de muzeu;
- promovarea excursiilor pentru elevii din clasele mai mici;
- organizarea diferitelor activități culturale împreună cu profesorii.

Lucrul în muzeu le permite copiilor să-și dezvolte următoarele calități: sociabilitatea, capacitatea de a comunica cu oameni de diferite vârste, responsabilitatea, spiritul de inițiativă, organizarea corectă a timpului. Fiind un organism viu și un centru cultural al unei instituții de învățământ, muzeul școlar nu se limitează doar la activitatea de identificare a obiectelor istorice. De activitatea muzeului țin și diverse conferințe, concursuri,



sărbători folclorice. Aici elevul se simte ca parte a istoriei, ca personalitate care poate influența mersul acesteia. Formarea personalității este imposibilă fără conștientizarea continuității istoriei. Astfel, conștiința istorică îi ajută personalității să se orienteze în prezent, să determine vectorii de viitor, să conștientizeze continuitatea generațiilor, propria identitate istorică. Muzeul oferă posibilitatea de a studia trecutul nu doar prin percepția contemplativă, ci și prin participarea activă în activitatea de cercetare.

În calitate de exemplu, putem aduce organizarea și desfășurarea proiectului „Anul Nou prin Istorie”, cu implicarea elevilor, părinților și bunilor. Scopul proiectului a constat în cercetarea schimbărilor survenite în anii 1945 – 2018 în sărbătorirea Anului Nou. Actanții au colectat următoarele vestigii pentru muzeu: fotografiile, jucării pentru brad, colinde, urături, tradiții și obiceiuri de familie. Astfel, prin colaborarea și cooperarea celor trei generații – bune-părinți-copii – s-au adunat obiecte relevante, s-a analizat și s-a comparat evoluția în timp a Sărbătorilor de iarnă. Totodată, elevii au înscris în Registrul de evidență a patrimoniului muzeului școlar obiectele colectate, dezvoltându-și astfel competențele arhivistice.

Unul dintre principiile fundamentale ale oricărui lucru de cercetare este acela al complexității. Corelația dintre instruire și educație este complexă, întrucât educația poate fi apreciată ca proces de instruire sau ca proces de formare a personalității [9, p. 62]. Instruirea și educația sunt elemente ale aceluiași sistem: învățând, comunitatea se educă, educând, comunitatea învață. Elevul trebuie să fie un subiect central al procesului de educație, inclusiv al educației patriotice.

L. Vișodski menționa că poziția valorică internă a copilului apare nu ca rezultat al unor „influen-

țe pedagogice, ci în urma organizării unei practici sociale a comunității din care el face parte” [14, p. 123].

Școala este instituția destinată, înainte de toate, pentru a instrui și educa. La rândul său, muzeul școlar are scopul de a colecta, a păstra, a studia și a prezenta probe materiale despre om și mediul său de dezvoltare. Astfel, cele două instituții au multiple puncte de tangență pentru a conlucra. Scopul cunoștințelor istorice este de a forma gândirea istorică a elevului.

În societatea informațională de astăzi muzeul poate dobândi noi fațete și dimensiuni. Departe de a rămâne un teritoriu conservator, inert și închis la modernizări, acesta poate dezvolta noi oportunități educaționale în societatea cunoașterii. În literatura de specialitate a fost lansată ideea creării unui muzeu virtual [7, p. 69]. Astfel, muzeul real este dublat, adesea, de varianta sa virtuală. În mare parte, „virtutea” acestei prezențe constă în aceea că muzeul vine înspre noi, nefiind nevoie de o deplasare fizică, el ne facilitează vizitele virtuale, la orice oră și de oriunde am fi. „De-localizarea și de-sincronizarea sunt marile atuuri ale oricărei realități virtuale. Acest lucru presupune construirea unei „fețe” virtuale a muzeului, inclusiv după principii sau reguli didactice, în așa fel încât acest mijloc, ca totalitate sau secvențial, să poată fi valorificat în scopuri de predare-învățare școlară. Un muzeu virtual va permite vizitatorilor să interacționeze cu obiectele într-un context muzeistic reconstruit [7, p. 71].

Potrivit lui K. Frizen, muzeele sunt locuri care oferă ocazii de învățare, dar ele nu sunt școli [16, p. 38]. Muzeul este un loc de învățare neoficială, de învățare în ritmul propriu, de învățare în conformitate cu multe și diverse premise.

În procesul de predare-învățare a istoriei în baza principiului de la local spre universal, și invers, poate fi determinată următoarea tematică: *Evoluția economică și socială* – istoria satului este parte componentă a istoriei naționale, evenimentele istorice locale sunt o reflectare a procesului istoric general. În baza exemplurilor concrete din viața economică și socială a ținutului natal, pot fi dezvăluite legitățile generale ale procesului istoric; *Viața politică* – se studiază integrat la nivelul conținuturilor, reieșind din particularitățile respective. Elevii se familiarizează cu aspectele politice din comunitate după primul război mondial, în anii restabilirii și consolidării sistemului sovi-



etic, cu particularitățile vieții politice comunitare în perioada interbelică. Riscul constă în faptul că elevii ar putea reține doar aspectele specifice localității, fără a generaliza pentru aspectul național sau universal; *Viața culturală; Viața cotidiană; Monumente și locuri remarcabile* – studierea monumentelor istorico-culturale creează posibilități mari pentru cunoașterea mai profundă a istoriei ținutului natal, deoarece ele reflectă viața materială și spirituală a băștinașilor.

Menționăm faptul că nu toate lecțiile de istorie pot fi promovate cu ajutorul muzeului școlar. Pentru a păstra interesul constant al elevilor, în cadrul muzeului vor fi promovate doar temele care se regăsesc în expozițiile și exponatele muzeistice.

În cadrul experimentului didactic care a durat 24 de săptămâni, au fost implicați elevii clasei a 9-a "A" și a 9-a "B". Clasei experimentale – a 9-a "A" – i-a fost aplicat un test de constatare ce conținea următorii itemi:

### 1. Cunoașterea surselor istorice

- Numește cel puțin patru surse istorice care pot fi utilizate la cercetarea trecutului istoric al neamului.
- Argumentează, prin cel puțin trei argumente, rolul izvoarelor istorice în studierea unui eveniment, proces, fenomen istoric.

### 2. Determinarea relației de cauzalitate în istorie

- Identifică factorii care influențează viața culturală a unui popor.
- Stabilește relația cauzală dintre păstrarea tradițiilor neamului și viața cotidiană, completând tabelul:

Păstrarea tradițiilor neamului	Viața cotidiană
Concluzie:	

### 3. Identificarea personalităților marcante din istoria neamului

Enumeră câteva personalități marcante din localitatea ta și alte câteva din istoria neamului și expune prin ce s-au manifestat aceste personalități. Completează următorul tabel:

Personalități marcante	
- din localitatea ta (în prezent)	- din istoria neamului
Prin ce s-au manifestat aceste personalități?	

### 4. Estimarea valorii istoriei orale

Explică contribuția istoriei orale la cunoașterea trecutului localității natale.

### 5. Aprecierea unui proces istoric

Identifică un proces istoric din istoria neamului care a avut atât aspecte pozitive, cât și negative, completând tabelul:

Proces istoric	
- aspect pozitiv	- aspect negativ
Argument:	Argument:

### 6. Manifestarea comportamentului față de valorile general-umane

Cultura românească a oglindit în trecut aspirațiile poporului spre Frumos, Adevăr, Dreptate și Libertate.

Evidențiază câteva momente în istorie care ilustrează aceste valori:

Frumosul \_\_\_\_\_  
 Adevărul \_\_\_\_\_  
 Libertatea \_\_\_\_\_  
 Dreptatea \_\_\_\_\_

### 7. Manifestarea atitudinii față de impactul evenimentelor istorice

Identifică un eveniment din istoria neamului care a avut o influență negativă și un eveniment care a avut o influență pozitivă asupra situației din Basarabia.

Eveniment cu impact pozitiv		Eveniment cu impact negativ	
evenimentul	explicația	evenimentul	explicația



Din cei 20 de elevi, 2 au demonstrat un nivel avansat de cunoștințe, 11 – un nivel mediu, iar 7 – un nivel inferior.

La elaborarea testului de constatare am utilizat tipologia itemilor propusă de A. Ardelean pentru identificarea nivelului competențelor specifice (înalt, mediu, nesatisfăcător).

Pe parcursul experimentului formativ, în muzeul școlar au fost desfășurate un șir de activități școlare și extrașcolare în vederea atingerii următoarelor obiective:

- Identificarea temelor din Curriculumul școlar în cadrul cărora este posibilă valorificarea expozițiilor din muzeul școlar.
- Realizarea lecțiilor identificate în incinta muzeului școlar.
- Stabilirea coraportului dintre conținutul tematic, metodele, tehnicile didactice și resursele didactice corespunzătoare.
- Identificarea și valorificarea metodelor didactice adecvate.
- Integrarea activităților extracurriculare la istorie în procesul didactic general.
- Cunoașterea și interpretarea surselor istorice.
- Înțelegerea și utilizarea limbajului de specialitate.

În vederea stimulării competențelor specifice la clasa a IX-a propunem utilizarea fondului muzeului școlar la următoarele conținuturi tematice: Societate; Viață cotidiană; Tradițiile și obiceiurile neamului; Impactul regimului politic asupra transformărilor social-politice, etnice, culturale.

Pornind de la constatarea faptului că muzeul școlii, cum e și firesc, este în proces de continuă formare și completare de fond, experimentul formativ are o conotație dublă, și anume:

- promovarea în muzeul școlii a lecțiilor cu tematică ce se regăsește în expozițiile și obiectele muzeului,
- atragerea elevilor în procesul de identificare, colectare, amenajare a obiectelor ce reflectă istoria localității, implicarea elevilor în cercetări de istorie orală, organizarea expozițiilor, a activităților extracurriculare.

În cadrul cercetării, ne-am propus dezvoltarea următoarelor competențe specifice:

- înțelegerea și utilizarea adecvată a limbajului de specialitate;
- cunoașterea și interpretarea surselor istorice;

- aprecierea critică și obiectivă a situațiilor, faptelor și proceselor istorice;
- manifestarea atitudinii față de impactul evenimentelor istorice asupra societății;
- formarea comportamentului față de valorile general-umane și naționale.

Pentru aceasta, am formulat următoarele acțiuni:

- caracterizarea personalităților remarcabile din istoria spațiului românesc și a localității natale;
- valorificarea surselor documentare;
- utilizarea surselor istorice în argumentarea opiniei proprii;
- comentarea schimbărilor survenite pe parcursul istoriei contemporane;
- identificarea legăturii cauză-efect cu referire la evenimentele din istoria neamului;
- analiza atitudinii membrilor comunității față de valorile culturii naționale.

Am folosit următoarele metode și procedee didactice: expunerea sistematică a cunoștințelor prin povestire și explicație; conversația; discuția; sondajul; cercetarea; portofoliul; demonstrația cu ajutorul unor obiecte și urme istorice reale, cu ajutorul documentelor istorice, cu ajutorul izvoarelor de istorie orală; comparația; metoda Mozaic; exercițiul: tabelele tematice, cvintetul, jocul de rol.

Pe parcursul întregului experiment, elevilor li s-a propus să elaboreze și să completeze pentru fiecare oră promovată un Portofoliu al personalităților, și anume:

- Personalități marcante din istoria neamului.
- se completează după algoritmul *personalitatea*.
- Perioada în care a activat (caracteristici pentru nivelul internațional, național, local).
- Argumentele privind importanța istorică a personalității.
- Ce aș dori să preiau de la această personalitate (explicație: calitățile pe care le apreciez).
- Ce nu aș dori să preiau de la această personalitate (explicație).

Fiecare elev a primit Portofoliul din 7 foi cu algoritmul fixat. Unele dintre unitățile de conținut au vizat: Cultura din Basarabia în perioada interbelică; File din istoria localității natale; RSS Moldovenească. Economie și societate (1944-1991); Deportările staliniste; Ispita trecutului – Memoria neamului (activitate extracurriculară); Anul Nou prin istorie (activitate extrașcolară); Cultura și

știința în RSSM, 1944-1991; Rolul femeii în istoria contemporană; Șezătoarea cu genericul: „Dăinuirea neamului – tradiții și obiceiuri populare”.

Pe parcurs, elevii au pregătit cu ajutorul familiei Dosarul „Mândria familiei noastre” având următoarele părți componente:

- foaia de titlu cu numele persoanei prezentate;
- scurte date biografice ale persoanei prezentate;
- miniinterviu cu persoana care este în viață sau argumentarea alegerii acestui membru al familiei pentru a fi prezentat;
- anexe – fotografii, copii de acte, documente care justifică alegerea elevului.

Pentru a fi în concordanță cu experimentul de constatare, pentru experimentul de control am păstrat aceiași itemi de evaluare.

La nivel de clasă, constatăm un spor al numărului de elevi cu nivel avansat de însușire a valorilor moral-formative la lecțiile de istorie. Astfel, numărul elevilor cu nivel avansat de însușire au ajuns de la 10% până la 25%. Concomitent, numărul celor cu nivel inferior de însușire a scăzut de la 35% până la 5%, iar al celor cu nivel mediu a sporit de la 55% până la 70%. În scopul verificării eficienței programului formativ, am promovat proba de evaluare, identică cu cea din experimentul de constatare utilizat pentru clasa a IX-a (19 elevi), în care nu s-a realizat experimentul

formativ. În această clasă doar 5% dintre elevi au atins nivelul avansat; 58% - nivelul mediu și 37% - nivelul inferior. Aceste rezultate sunt apropiate de cele obținute de elevii din clasa experimentală în timpul experimentului de constatare.

Promovarea experimentului formativ prin utilizarea patrimoniului muzeului școlar în cadrul unor teme prestabilite a permis elevilor din clasa experimentală să manifeste competențe specifice la un nivel mult mai înalt față de etapa de constatare. Astfel, utilizarea metodelor și tehnicilor potrivite conținutului tematic, suprapuse materialului documentar-informațional din muzeu dinamizează lecțiile, fapt care se argumentează prin rezultatele obținute.

În baza celor expuse, propunem să fie elaborat un program unic la scară națională pentru identificarea conținuturilor tematice ale lecțiilor de istorie în baza Curriculumului și a activităților practice care să dezvolte competențele specifice ale elevilor prin intermediul exponatelor muzeului școlar. În acest sens, de mare folos ar putea fi elaborarea hărții muzeelor școlare din republică și inițierea procesului de înființare a acestora în fiecare localitate. Procedând astfel, vom reuși să dirijăm elevii în procesul de dezvoltare a competențelor specifice care să-i ajute să cerceteze, să aprecieze corect trecutul localității de baștină și să contribuie eficient la păstrarea și promovarea culturii naționale.

## REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Bradberry T. *Inteligența emoțională*, București, Editura „Amaltea”, 2008.
2. Cerbușcă H. *Patrimoniul muzeului școlar valorificat la orele de istorie. Didactica Pro*, Revistă de teorie și practică educațională, 2010, nr. 63, p. 21-25.
3. Cozma E. *Rolul metodelor participativ-active în învățarea istoriei. Predarea istoriei. Îndrumar metodic pentru profesori*. Chișinău, 2010, p. 198-199.
4. *Cucoș C. Pedagogia muzeală – statut, obiective, valențe practice*, <http://www.constantincucos.ro/2013/11/pedagogia-muzeala-statut-obiective-valente-practice>.
5. *Curriculum pentru învățământul gimnazial*. Chișinău, 2010.
6. Daniliuc M. *Muzeul – o autoritate vie indispensabilă pentru societate*. <http://ziarullumina.ro/muzeul-o-autoritate-vie-indispensabila-pentru-societate-81666.html>.
7. Dumitrescu Gh. *Valențele educative ale muzeului școlar*. București, Editura „Corint”, 2012.
8. Hooper-Greenhill E. *Muzeele și interpretarea culturii vizuale*. București, 2000,

- <http://www.constantincucos.ro/2013/11/pedagogia-muzea-la-statut-obiective-valente-practice>.
9. Mirca E. *Muzeul școlar – o prioritate a timpului*. București, 2007.
  10. Palii E. *Muzeul și arta educației*. București, 2010.
  11. Zbucnea A. *Educatorul fără manual*. „Revista Muzeelor” nr. 4, 2006, [http://www.revistamuzeelor.ro/arhpdf/2006\\_04\\_01.pdf](http://www.revistamuzeelor.ro/arhpdf/2006_04_01.pdf).
  12. Акулин Е.М. *Музей как социокультурное явление*. Журнал «Социос», 2004, № 10, с. 89-92.
  13. Буров Н. *Музей и личность*, С-П., 1991.
  14. Выготский Л.С. *Педагогическая психология*. Под. ред. В.В. Давыдова. Москва, 1991.
  15. Гасир Э. *Музей и школьники*. Москва, 2001.
  16. Фризен К. *Проблемы управления школой*. Народное образование, 1987, №2, с. 32-39.
  17. Коменский Я.А. *Великая дидактика*. Москва, Из-ство «Промсвещение», 1982 год.

Prof. univ., dr. Ioan I. BUZAȘI,  
critic literar, membru al Uniunii Scriitorilor (România)

### EMINESCU DESPRE ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR

În 1874, Eminescu se întorcea în țară, la Iași, după studiile făcute la Viena și Berlin. Perioada ieșeană (1874-1877), într-un răstimp de 3 ani este în biografia intelectuală a lui Eminescu marcată de încercarea a patru funcții: bibliotecar, profesor, revizor școlar și redactor la „Curierul de Iași”. Funcția de revizor școlar, numire veche pentru ceea ce este astăzi inspector școlar, pentru județele Iași și Vaslui, a îndeplinit-o mai puțin de un an: între 1 iulie 1875 - 2 iunie 1876. Despre acest capitol de biografie eminesciană au scris: V. Ghețea, „Eminescu pedagog și revizor școlar”, Editura „Cartea românească”, 1939 (seria „Cunoștințe folositoare”), I.M. Ștefan, „Minai Eminescu - revizor școlar”, Editura de Stat pentru Literatură și Artă, 1966, M. Bordeianu în „Prefață la M. Eminescu”, Scrieri pedagogice, Editura „Junimea”, Iași, 1977, Colecția „Eminesciana”, Toma Chiricuță, „Eminescu pedagog”.

G. Călinescu în „Viața lui M. Eminescu”, 1932, consacră perioadei ieșene și acestor funcții un capitol aparte cu aprecieri pertinente, bazate pe lectura rapoartelor școlare și a proceselor verbale de inspecție, precum și pe gazetăria din coloanele „Timpului”, pe teme de învățământ.

Convingerea noastră este că lui Eminescu, la început, i-a displicut această funcție. După cea de bibliotecar (mai conformă cu temperamentul său poetic și pasiunea sa pentru lecturi profunde), după o experiență didactică scurtă ce i-a lăsat un gust amar, venea această însărcinare de a cutreiera satele moldovene, din două mari județe, Iași și Vaslui, pentru ca să dea seama de învățământul românesc de la acea vreme și să propună soluții pentru îmbunătățirea lui. Eminescu își ia, însă, foarte în serios această nouă funcție și în rânduri indignate de procese-verbale sau în rapoarte adresate Ministerului Instrucțiunii Publice condamnă indolența și abuzurile administrației rurale, ia apărarea unor învățători harnici și merituoși, dar cere și pedepsirea celor leneși și incompetenți, solicită încadrări pe criteriul competenței și, ca altădată Șincai, recomandă înființarea de noi școli. Junimiștii, oameni veseli, îi scorniră și un cântec din care se vede că prea puțin îi interesa dramatica efortare a poetului pentru redresarea școlii românești: „Eminescule poete,/ Umblai în cabriolete/Zi de zi, și sat de sat/ Școlile de inspectat.../”.

Analiza câtorva idei pedagogice eminesciene (din acele procese-verbale sau rapoarte oficiale, dar mai ales din publicistica sa) va învedera adevărul aprecierii lui G. Călinescu: „Prin Eminescu și scrisul său pedagogic avem cea mai înaintată viziune de ridicare a învățământului rural înainte de Spiru Haret”.

Vorbind despre școlile normale, M. Eminescu cerea înainte de toate o bună pregătire a învățătorilor: „Învățătorul în cestiune e slab, după cum arată certificatele sale și după cum subsemnatul am avut ocazia de a-l observa. Notele din testimoniul alăturat pentru obiectele principale: limba română (5), pedagogie (6), aritmetică (6,50) sunt pentru școala pedagogică note slabe sub care nici nu se eliberează atestat” (M. Eminescu, Scrieri pedagogice, Editura „Junimea”, Iași, 1977, col. „Eminesciana”, p. 59). Referitor la planul de învățământ în ciclul primar, Eminescu acordă, întocmai ca în învățământul actual, pondere sporită citirii și scrierii, ca instrumente ale muncii intelectuale: „Dl învățător - face recomandarea revizorului școlar Eminescu - trebuie să aibă în vedere mai cu

seamă citirea și scrierea. Toate celelalte obiecte ale programului sunt nule și fără nici o valoare, dacă aceste două, principale, vor fi neglijate” (op. cit. p. 37). Sau în altă parte: „Instrucția am găsit-o slabă. Citirea merge rău în toate clasele. De aceea dl învățător nu va mai înainta pe clasa a II-a pe nici un elev, care nu va ști citi perfect, căci aceasta este menirea clasei întâia” (p. 35). Sau: „Studiul principal al unei școli rurale este limba românească...”. Ca și Creangă, care în „Amintiri din copilărie”, prin neuitatul Trăznea, „bucher de frunte și tâmp în felul său”, condamna învățământul mecanic, Eminescu arată inutilitatea și chiar caracterul pernicios al unei asemenea metode de instrucție: „Dl învățător însă să-și deie silința și mai cu seamă să caute, ca copiii să nu învețe nimic în mod mort și mecanic, ci totdeauna să poată povesti cu cuvinte proprii ceea ce au citit” (op. cit., p. 34). Fragmentele următoare sunt varianta în stil oficial administrativ a personajului cu „mi, ți, i, ni, vi, li”, din Creangă: „în privința gramaticii (care s-a predat după Stilescu), copilele știu numai unele definițiuni, nu au însă cunoștință vie și concretă a părților... Gramatica trebuie învățată nu pe de rost, ci prin dese exerciții orale și în scris, de aceea trebuie exclus Măcărescu (acest manual era osândit ironic și de Creangă!) și gramatica predată după Manliu” (p. 73).

Nemulțumit de suficiența didactică a unei directoare, revizorul școlar M. Eminescu încheia un raport școlar astfel: „Rugându-vă să considerați că învățământul mecanic este cel general în școlile noastre, de vreme ce lipsa de cunoștințe pedagogice e asemenea generală, sunt de părere că, într-o dezvoltare normală a învățământului pedagogic, o asemenea directoare nici nu ar fi cu putință, dar, în împrejurările de față, această școală e la nivelul a cel puțin 50% din școlile noastre de fete”. De o mare actualitate sunt fragmentele în care Eminescu respinge supraîncărcarea elevilor: „Se știe că de când d-nul Chițu (acesta era succesorul lui Maiorescu în funcția de ministru al învățământului și cel care-l suspendase pe Eminescu din funcția de revizor școlar, *n.n.*), pune la cale învățăturile publice, programa școlilor elementare și secundare este atât de încărcată încât amețește și pe învățători.

Această încărcare însă își are izvoarele ei în lipsa de solide cunoștințe pedagogice a celor ce

dispun cu atâta ușurință de capetele copiilor, ca și când soarta generației viitoare n-ar atârna de claritatea și temeinicia gândirii acelor capete, în faptă, însă, școlile elementare și secundare nu sunt școli de învățatură propriu-zis, ci de educație. De acolo perceptul pedagogic: non multa, sed multum. Într-adevăr, cunoștințe puține, însă bine pricepute și bine mistuite, limpezesc conștiința, formează o cărare bătută a cugetării, o normă care reglează întreaga viață intelectuală” (ț. 157)... Un alt „merit” incontestabil al dlui Chițu este „încurcarea și încărcarea programelor. Desfidem pe cineva a ne arăta programe atât de monstruos încărcate ca cele actuale din România. Uitând vechiul și nestrămutatul adevăr pedagogic: „non multa, sed multum”, dl. Chițu a propus că copiii români sunt toți excepționali prin memorie și judecată și i-a încărcat cu materii atât de multe și atât de diverse, încât nici profesorii, nici școlarii nu se mai pot orienta în capetele lor. D-sa a crezut că, dacă copiii învață vorba, apoi învață în genere ceva. Nimic nu învață pentru că memoria nu păstrează nimic nepriceput, necugetat, unde interesul viu și judecata copilului n-a jucat nici un rol. Singurul efect al încărcării memoriei cu lucruri, pe care nu le poate mistui, e sila și scârba copilului de carte. La acest rezultat au ajuns aproape toate școlile la noi”, (p. 170).

Între recomandările revizorului școlar Eminescu sunt câteva cu caracter strict metodic, de o mare actualitate și azi. Uneori, numai numirea metodei e diferită de cea de astăzi: pentru însușirea citirii și scrierii în ciclul primar, Eminescu recomandă „metoda sonetară”, pe care o utiliza și Creangă în manualele sale, adică metoda fonetică analitico-sintetică, pe care o recomandă și astăzi metodică predării limbii române la clasele I-IV; la matematică (la aritmetică) poetul stăruie asupra metodei demonstrative pentru că „nimic nu trebuie tratat în mod mai puțin abstract decât matematicile, tocmai din cauză că ele sunt cele mai abstracte. Celelalte științe găsesc lucrurile la care se referă în natură: numere și triumphiuri nu găsim în natură niciodată” (p. 92).

Uneori Eminescu abordează chestiuni neglijate și în învățământul actual: „în școală se stăruie îndeosebi asupra scrierii corecte și asupra exprimării literare, dar se neglijează ortoepia, adică pronunția corectă, școala și teatrul (noi am adău-

ga astăzi, televiziunea și radioul) sunt factori prin care se poate ajunge la o pronunție corectă”. Câteva probleme, chiar dacă sunt de amănunt, ni-l arată pe Eminescu ca un precursor al reformei actuale în învățământ, oricât s-ar înverșuna detractorii săi în contestarea personalității sale complexe și a intuițiilor sale profunde în variate domenii ale vieții sociale, economice și culturale.

Pentru Eminescu demnitatea și moralitatea sunt trăsături etice absolut obligatorii în profilul învățătorului. Demnitatea este însă dependentă de o retribuție bănească decentă și nimeni ca Eminescu n-a ironizat disproporția dintre remunerația unor slujbași chiar mărunți sau politicieni și un slujitor al catedrei. Vorbind despre promovare, Eminescu se manifesta împotriva imposturii și superficialității, neputând tolera „evidențierea învățătorilor” pe criteriul promovabilității, ci pe acela al progresului școlar real, constatat în urma unor inspecții școlare serioase. Ceea ce înțelegem azi prin „salariu de merit” sau „gradație de merit” era intuit și propus acum aproape cinci pătrare de veac de Eminescu, atunci când se gândea la o „remunerație diferențiată a învățătorilor”.

În „Curierul de Iași”, dar mai ales în „Timpul”, recenziile lui Eminescu se opresc și asupra cărții pedagogice, asupra manualelor școlare și a cărților de citire din ciclul primar. Aproape fiecare proces-verbal se încheia cu recomandarea manualelor pe care revizorul școlar, Eminescu, le considera bune. Între acestea la loc de cinste erau manualele lui Ion Creangă. Publicistica de la „Timpul” vine să fundamenteze încă o dată câteva criterii pedagogice și metodice fundamentale în alcătuirea manualelor, îndeosebi a cărții de citire: „O carte de citire nu e numai o enciclopedie națională; ci, dacă e bună și cu îngrijire lucrată, precum au început a se lucra, ea revarsă în mii de capete aceleași cunoștințe, fără de nici o silă, căci nu se nvață pe de rost; ea inspiră la zeci de mii de cetățeni aceași iubire pentru trecut și brazda pământurilor; ea preface, după o justă observație, o masă de indivizi, ce se-ntâmplă a trăi pe aceeași bucată de pământ, într-un popor ce menține o țară. Tendința generală în școlile apusene e de-a înlocui toate cărțile speciale de studii din școlile primare prin cartea de citire, căci aceasta din urmă dă deplină libertate în privirea metodelor” (p. 196).

Opiniile lui M. Eminescu despre cărțile de citire au fost apreciate de un mare pedagog român, Onisifor Ghibu, cercetător temeinic al literaturii didactice românești: „Într-unul din judicioasele sale articole politice, M. Eminescu, vorbind despre cărțile de citire, arată că ele „ar trebui să fie un obiect de îngrijire națională ca și textul Biblii”. Într-adevăr, în timpurile moderne cartea de citire pentru școala primară are, dintr-un anumit punct de vedere, aceeași importanță pe care o avea în școlile trecute Biblia. Odinioară, întreaga cultură se reducea la ceea ce se cuprindea în această mare și divină Carte a Cărților, astăzi pentru majoritatea omenirii cartea de citire este adevărata temelie a întregii culturi generale, lată de ce Eminescu avea în adevăr dreptate, când afirma că această carte trebuie să fie pentru un popor cel mai înalt obiect de îngrijire națională, întrucât ea conține sămânța tuturor acelor roade pe care aceasta, respectiv omenirea întreagă, vrea să le culeagă de pe urma școlii, ca a instituției culturale cele mai tipice și mai generale. Dacă această carte va cuprinde în sine cele mai bune, cele mai alese și cele mai înalte învățături pe care le oferă experiența de atâtea ori milenară a omenirii, așa cum ele s-au cristalizat în viața specifică a singuratitelor popoare care o alcătuiesc și pentru care se alcătuiește o astfel de carte, ea va produce, fără îndoială, roade mai bune decât oricare altă carte din lume” (v. Din istoria literaturii didactice românești, E.D.P, București, 1975, p. 171).

În legătură cu importanța primei cărți, Abecedarul, există în manualele de citire de odinioară o istorioară morală, care desigur, i-ar fi plăcut lui Eminescu, pentru că este o ilustrare epică sugestivă a considerațiilor sale teoretice: se spunea că un copil rău și-a aruncat Abecedarul în noroi și în ploaie. Un alt copil, un copil cuminte, l-a luat cu grijă, l-a curățat și l-a așezat între cărțile și caietele sale de școală. A învățat sârguincios, a ajuns om învățat, profesor universitar, și peste ani, a văzut în rafturile unui anticariat vechiul său abecedar. L-a cumpărat, și de această dată, l-a așezat la loc de cinste între enciclopedii, docte și tratate științifice. Acestea s-au simțit jignite de o asemenea apropiere și s-au revoltat. A intervenit în această ceartă divină Carte a Cărților, Biblia care le-a spus enciclopediilor și tratatelor științifice că ele nu ar fi existat fără umilul Abecedar.

Eminescu a intuit de asemenea un adevăr sociologic profund: școala, starea învățământului sunt un reflex al vieții economice, sociale și culturale a epocii. Scrisul său amar, în unele articole pedagogice și aproape în toate procesele verbale, este de data aceasta profetic: „Școala va fi bună când popa va fi bun, darea mică, subprefecții oameni care să știe administrație, finanțe și economie politică, învățătorii pedagogi; pe când adică va fi și școala școală, statul stat și omul om, precum e în toată lumea, iar nu ca la noi - adică ca la nimeni; unde găsești în cercurile cele mai înalte oameni care trăiesc în vecinică dușmănie cu gramatica necum alte cunoștințe sau cu dreapta judecată. Din nefericire tocmai aceasta din urmă lipsește și nici în școli franțuzești nu se poate învăța, pentru că se moștenește de la mamă”, (p. 88)

În fine, actual este Eminescu și prin problema atât de controversată a predării religiei în școli. Articolul „Învierea”, un editorial din *Timpul*, așa cum se obișnuia în preajma mării sărbători a creștinătății, arată că Evanghelia, „această simplă și populară biografie a blândului Nazarinean”, a avut mai mare influență asupra educației omului, decât oricare alt sistem filosofic sau teologic, pentru că oferă un model, un prototip moral, Isus Hristos.

În concepția lui Eminescu omul nu se face mai bun prin percepte teoretice de morală, ci printr-un model, un om „ca tip de perfecțiune”, după care să-și modeleze caracterul și faptele. Aces-

ta este modelul eristic. După el încearcă omul creștin a-și modela viața sa proprie, combătând instinctele și pornirile pământești din sine. Aceste considerații introductive sunt reactualizate pentru sublinierea raportului dintre instrucție și educație în școala primară, gimnazială și liceală (raport nesocotit cu grave consecințe în școala actuală) și legat de aceasta, rolul religiei în învățământ, expus, printr-un paralelism convingător și clar: „Dacă vorbim de această împrejurare e pentru a arăta că nu în cultura escesivă a minții consistă misiunea școalelor - excepție făcând de cele înalte - ci în creșterea caracterului. De acolo rezultă importanța biografiei lui Hristos pentru inimile unei omeniri vecinic renăscânde. Pentru a se îmbogăți, pentru a-și îmbunătăți starea materială, pentru a ușura lupta pentru existență, dând mii de ajutoare muncii brațului, oamenii au nevoie de mii de cunoștințe exacte. Pentru a fi buni, pentru a se respecta unii pe alții și a-și veni unul altuia în ajutor, au nevoie de religie”.

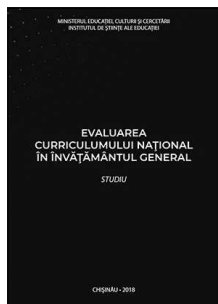
Publicistica pedagogică a lui Eminescu este o componentă importantă a ziaristicii sale. Ca și cea politică, economică sau socială ea cuprinde idei profunde care nu și-au pierdut actualitatea și care-i statornicesc un loc proeminent în istoria gândirii pedagogice românești.

**Sursa:**

[www.rasunetul.ro/eminescu-despre-invata-mantul-primar](http://www.rasunetul.ro/eminescu-despre-invata-mantul-primar)



### Studiu analitic



**ACHIRI Ion, BUCUN Nicolae, CRUDU Valentin, POGOLȘA Lilia, GHICOV Adrian [et al.]**

## EVALUAREA CURRICULUMULUI NAȚIONAL ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL GENERAL

Institutul de Științe ale Educației. Chișinău, 2018  
(Tipogr. „Print-Caro”). – 669 p.  
ISBN 978-9975-56-589-9.

Acest studiu prezintă rezultatele evaluării Curriculumului Național în învățământul general din Republica Moldova – ca document reglator al procesului educațional și ca act normativ implementat în procesul educației elevilor claselor primare, gimnaziale și liceale.

În acest sens, evaluarea curriculumului oferă informații necesare pentru concepătorii de curricula, profesorii școlari, manageri, experți în educație privind starea actuală și reală a curriculumului școlar și realizarea feedback-ului respectiv.

Lucrarea pune în evidență o multitudine de abordări și tipuri de evaluare a curriculumului: de regularizare, de orientare, de validare și, implicit, de stabilire a relațiilor între obiectul evaluării și contextul educațional, între

procese și produse curriculare etc. Autorii menționează că fundamentele pedagogice ale evaluării curriculumului școlar sunt stipulate în Cadrul de referință al Curriculumului Național, iar metodologia respectivă se axează pe indicatori și descriptori de calitate a unui curriculum școlar, dar și pe un sistem de metode, precum: matricea de asociere, harta de dezvoltare operațională a conceptelor și a competențelor, metoda expertizei etc.

Metodologia de evaluare a curriculumului școlar poate fi aplicată pentru analiză și aprecierea calității curriculumului proiectat la o disciplină școlară în diferite forme: curriculumul pe discipline, manualul școlar, ghidul metodic etc.

### Compendiu



**POGOLȘA Lilia, AFANAS Aliona, VICOL Nelu, ISAC Ștefania [et al.]**

## FORMAREA PROFESIONALĂ CONTINUĂ. ACTE NORMATIVE ȘI DE REGLEMENTARE

Institutul de Științe ale Educației. Chișinău, 2018  
(F.E.-P. „Tipografia Centrală”). – 104 p.  
ISBN 978-9975-3263-9-1.

Procesul de formare profesională continuă este imperios necesar să fie reglementat prin programe de formare profesională continuă, corelate cu actele normative și cu cerințele sociale.

În contextul dat, Regulamentul cu privire la formarea continuă a adulților are menirea de a reglementa activitatea de formare continuă a adulților în cadrul sistemului educațional și în afara lui.

Metodologia de elaborare a Programelor de formare profesională continuă reglementează cadrul general, instituțional, conceptual și procedural prin care se realizează elaborarea programelor de formare profesională continuă în furnizarea de servicii/ stagii de FPC de către

instituții sau organizații de educație, componente ale sistemului de învățământ general din Republica Moldova.

Metodologia este destinată reprezentanților instituțiilor de formare profesională continuă – rectori/directori și prorectori/directori-adjuncți, decani și prodecani, șefi de catedre și de departamente, cadre didactice universitare – ale căror activități configurează și dezvoltă calitatea formării profesionale continue; comisiilor și altor structuri responsabile de managementul calității în instituțiile/centrelor de formare profesională continuă; instituțiilor/centrelor de formare profesională continuă – personalului didactic din instituțiile de învățământ formal, non-formal și informal.

<b>AYOUB Eman</b>	doctorandă, ULIM, R. Moldova, coord. al serviciului de sănătate al studenților din învățământul special, Israel
<b>BARBAROȘ Claudia</b> <b>BUCUN Nicolae</b>	doctorandă, Institutul de Științe ale Educației doctor habilitat în psihologie, profesor universitar, director adjunct, Institutul de Științe ale Educației
<b>BURDUCEA Marian</b>	doctor în biologie, asistent de cercetare, Universitatea „A.I. Cuza”, Iași, România
<b>CAPCELEA Victor</b>	profesor de geografie și biologie, grad didactic II, Colegiul Tehnic Feroviar din mun. Bălți
<b>CIOBANU Iana</b>	psiholog, Centrul psiho-socio-pedagogic, doctorandă, Universitatea de Stat din Moldova
<b>FRANȚUZAN Ludmila</b>	doctor în științe pedagogice, cercetător științific superior, Secretar științific, Institutul de Științe ale Educației
<b>GARBUZ Stela</b>	învățătoare, grad didactic II, IP Liceul Teoretic Visoca, raionul Soroca
<b>HARABAGIU Igor</b>	profesor de chimie, Gimnaziul „D. Matcovschi”, s. Cotiujenii Mici, raionul Sîngerei
<b>KALASHNIKOVA Yevgeniya</b>	doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat în numele lui M.P. Dragomanov, Ucraina
<b>KALASHNIKOV Igor</b>	profesor asociat la Universitatea Pedagogică de Stat în numele lui M. Kotsyubinsky din or. Vinnitsa, Ucraina
<b>MELNICIUC Galina</b>	psiholog, grad didactic I, IP LT „Ștefan cel Mare”, or. Drochia
<b>MORARU Viorica</b>	profesor de geografie și biologie, grad didactic superior, LT „B.P. Hasdeu”, mun. Bălți
<b>NAGRINEAC Svetlana</b>	profesoară de istorie, grad didactic I, directorul Gimnaziului „V. Alecsandri”, or. Mărculești, raionul Florești
<b>PETRICIUC Lilia</b>	doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat „I. Creangă”, mun. Chișinău
<b>POPA Ludmila</b>	doctorandă IȘE, profesoară, grad didactic I, director adjunct, Gimnaziul Țițărieni, raionul Telenеști
<b>RAISCHI Victor</b>	lector universitar, Catedra didactica disciplinelor școlare, Institutul de Științe ale Educației
<b>ROȘCA Tatiana</b>	profesoară de fizică, grad didactic I, LT „Kiril și Metodiu”, mun. Chișinău
<b>TOMA Sergiu</b> <b>TUDOR Valeria</b>	doctorand, Institutul de Științe ale Educației profesoară de biologie și geografie, Gimnaziul nr.19 „A. Mateevici”, s. Elizaveta, mun. Bălți
<b>TUMANOV Dmitri</b>	magistru în istorie, grad didactic II, profesor de istorie și geografie, LT „N. Gogol”, mun. Chișinău
<b>UNGUREANU Iurie</b>	doctor în chimie, profesor de chimie, grad didactic I, LT „B.P. Hasdeu”, LT „M. Gorki”, Gimnaziul „A. Mateevici”, mun. Bălți, Moldova, Universitatea „A.I. Cuza”, Iași, România
<b>UNGUREANU Rodica</b>	profesoară discipline de specialitate, grad didactic II, Școala Profesională nr. 3, mun. Bălți
<b>USATAYA Svetlana</b>	profesoară de limba engleză, grad didactic I, LT „I. Vazov”, or. Taraclia
<b>VICOL Nelu</b>	doctor în filologie, conferențiar universitar, director adjunct, Institutul de Științe ale Educației

**Ludmila FRANȚUZAN**

*PhD in pedagogical sciences, senior scientific researcher, Institute of Educational Sciences  
Scientific Secretary*

CONDITIONS FOR AN EFFICIENT ORGANIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS  
AT THE DISCIPLINES BIOLOGY, CHEMISTRY..... 3

**Abstract.** *This study describes a series of condition which ensure effective learning.*

*In order to ensure an increased level of quality and efficiency, it is necessary to respect in organizing the educational process the two types of conditions: pedagogical and psychological. The pedagogical conditions are viewed through in the terms of the specific characteristics of the educational process, namely: formative, informative, normative, systemic, axiological, managerial, praxiological, the relational climate*

*The psychological conditions are viewed through in the educational environment: well-being, sense of belonging, maintaining curiosity, autonomy, mastery, planning of relaxation breaks. The combination of these two types of conditions pedagogical and psychological in the organization and the realization of the educational process at the disciplines of the scientific education will determine the effective direction towards the achievement of the expected results.*

**Key words:** *effective education, educational process, effective learning conditions, pedagogical conditions, psychological conditions, scientific education.*

---

**Yevgeniya KALASHNIKOVA**

*Graduate student, National Pedagogical University named after M.P. Dragomanov, Ukraine*

**Igor KALASHNIKOV**

*Associate Professor of Vinnitsa State Pedagogical University named after M. Kotsyubinsky, Ukraine*

THE DEPENDENCE OF COMPETENCE OF THE STUDENT IN MATHEMATICS FROM  
THE USE OF THE MATHEMATICAL SYMBOLS ..... 9

**Abstract.** *In this publication, we consider the possibility of introducing a more strong application of mathematical symbolism, global mathematical symbols in the study of mathematics. Examples show how it will help students better understand the training material. How to use math symbols deeper research to make math interesting and exciting.*

**Keywords:** *mathematical symbols, the mathematical symbol of deep study, sections of polyhedra, trigonometry basics.*

---

**Victor RAISCHI**

*University lector, Department of Didactics of School Disciplines, Institute of Educational Sciences*

KNOWLEDGE ASSESSMENT TESTS USING THE WWW.KUBBU.COM INSTRUMENT ..... 15

**Abstract.** *Kubbu is an instrument designed to assist teachers' work and facilitate the educational process. Through it, you can create different teaching activities, educational games, contests, exams, online tests. The management of this e-learning tool is simple and are helped to organize their recapitulation and/or assimilation of new knowledge. In turn, teachers can share or exchange activities with colleagues from other relevant institutions. The results of the evaluation tests are automatically calculated and stored in their own database, being offered the opportunity to compare and classify them according to different criteria. Thus, Kubbu is an indispensable tool for encouraging and improving students' performance.*

**Keywords:** *e-learning tool, teaching activities, evaluation tests, recapitulation and/or assimilation of new knowledge, automatically calculated and stored in database, encouraging and improving students' performance.*

**Iurie UNGUREANU**

*PhD in Chemistry and Physics, professor of Chemistry, first teaching grade, LT "B.P. Hasdeu ", mun. Balti, R. Moldova*

**Marian BURDUCEA**

*PhD in Biology, Research Assistant at the Faculty of Biology, "Al.I. Cuza" University, Iasi, Romania*

**Valeria TUDOR**

*Professor of Biology and Geography, Gymnasium no. 19 "A. Mateevici ", Elizaveta commune, mun. Balți, R. Moldova*

**Viorica MORARU**

*Teacher of Geography and Biology, senior teaching grad, LT "B.P. Hasdeu ", mun. Balti, R. Moldova*

**Rodica UNGUREANU**

*Teacher of specialized disciplines, second teaching grade, Professional School no.3, mun. Balti, R. Moldova*

**Igor HARABAGIU**

*Teacher of Chemistry, "D. Matcovschi" Gymnasium, Cotiujenii Mici commune, Singerei district, R. Moldova*

**Victor CAPCELEA**

*Teacher of Geography and Biology, second teaching grade, Railway Technical College, mun. Balti, R. Moldova*

DEVELOPING STUDENTS' RESEARCH SKILLS IN BIOLOGY LESSONS..... 18

**Abstract.** *The subject in this paper refers to the formation and the development of scientific and practical investigation skills at students during chemistry and biology training. The focus is on the practical aspect of the research, metacognition, self-management, which gives to the students the opportunity to show not only what they know but, also what they can shape and create.*

**Keywords:** *competence, learning through research, metacognition, self-management, investigative culture.*

---

**Ludmila POPA**

*Doctorante ISE, professeur de la langue et littérature roumaine, degré didactique I, directeur adjoint du Gymnase Țîntăreni, Telenești*

LA DIVULGATION DE L'INTELLIGENCE COMMUNICATIVE DES ELEVES

DANS LE CONTEXTE TRANSDISCIPLINAIRE..... 29

**Résumé.** *Cet article définit le contexte efficace pour l'obtention du contenu des niveaux de la réalité par la stimulation du potentiel cognitif et affectif des élèves, déterminant, ainsi, l'élaboration du capital culturel qui favorise la manifestation expressive de l'Homme transcendantal par la révélation des constituants de la personnalité, par rapport à la capacité d'ouverture de l'Ego dans le champ de la culture de communication.*

**Mots-clés:** *culture, communication, transdisciplinarité, potentiel cognitif, potentiel affectif, personnalité, niveau de réalité, contexte existentiel.*

---

**Svetlana USATAYA**

*Teacher of English, Teaching I, Theoretical High School "I. Vazov", Taraclia*

CULTURE AND COMMUNICATION REPERATION IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING-LEARNING

PROCESS IN THE R. OF MOLDOVA ..... 34

**Abstract.** *The article points out the problem of the learner's cultural identity in acquiring a foreign language. An effort is made to prove the relevance of this problem to the ongoing period of globalization of languages and cultures. The issue stresses the development and realization of the "cultural approach" phenomenon, which is combined, with the studies of personal, national and international cultural*

*identity of English language learners. The article concludes with the idea that cultural identity in English language teaching can be viewed as an intrapersonal process. Cultural identity can serve the purpose of training students to exercise tolerance for other cultures across diversities and differences.*

**Keywords:** *culture, cultural identity, globalization, the speakers, culture bearers, language picture of the world, intercultural.*

---

**Tatiana ROSCA**

*Professor of physics, didactic degree I, Theoretical lyceum «Kiril and Methodii», mun. Chisinau*

INTEGRATION OF DISCIPLINES IN THE LEARNING PROCESS

BASIC PHYSICS COURSE..... 37

**Abstract.** *The problem of interdisciplinary connections remains relevant due to the fact that the natural sciences are rapidly developing, laws are being revised, and hypotheses are being updated with new data. This, in turn, reinforces the need to create students of a whole system of knowledge with its internal relationships and laws. This is especially true of the school physics course. The author talks about the use in the learning process of some non-standardized methods and techniques based on the integration of physics with other school subjects.*

**Keywords:** *interdisciplinary connection, integrated lessons, tasks of interdisciplinary content, interaction, fairytales of a physical theme.*

---

**Eman AYOUB,**

*PhD student, Free International University of Moldova, Chisinau, coordinator of students health service in special education, State of Israel*

A COMPARATIVE VIEW ON VIOLENCE AND RELATIONSHIPS IN FAMILIES

IN ARAB SECTOR OF ISRAEL ..... 41

**Abstract.** *The article gives a view on actual perception of the problem of violence and relationships in families in Arab Sector of Israel. This specific perception is created by the general perception of the problem that is seen as a private problem and private relations between family's members. There are presented results of a research made in Arab Sector of Israel where a number of 240 interviewed people were asked about their relationships with their personal families they come from, relationship with the families they have now, relationships with their wives/husbands.*

**Keywords:** *violence, relationship, family, conflicts, wife, husband, kids, friends, colleagues, school, conditions.*

---

**Iana CIOBANU**

*Psychologist, Psycho-socio-pedagogical center, PhD student, State University of Moldova*

THEORETICAL MILESTONES OF ATTACHMENT FORMATION IN PSYCHOLOGY ..... 48

**Abstract.** *Studies in the field of developmental psychology have confirmed that differences in attachment behavior of individuals depend on different behaviors of caregivers. Attachment to the mother is the fundamental form of attachment to us, people. This discovery has led to the classification of childhood attachment types, which is the central focus of psychology on attachment theory.*

**Keywords:** *attachment, object relationships, secure, insecure, behavior, structures, parents.*

---

**Nicolae BUCUN,**

*Doctor habilitat in Psychology, university professor, deputy director, Institute of Educational Sciences*

**Sergiu TOMA**

*PhD student, Institute of Educational Sciences*

TRAINING OF PSYCHOSOCIAL ADAPTATION SKILLS OF CHILDREN WITH CENs IN INSTITUTIONS

OF EDUCATION WITH A DIFFERENT INCLUSIVE POTENTIAL ..... 54

---

**Abstract.** The paper presents the data on the implementation of the Training Program for children with special educational needs (CENs) of some psychosocial adaptation skills in different types of educational institutions. Following the experiment to train such skills, the structure of children with family-educated CENs and deinstitutionalized structure changed. The majority of children with disable CENs went into the group of partially adapted, and some of them showed a tendency towards the average level of psychosocial adaptation in school.

**Keywords:** psychosocial adaptation skills, facilitating the adaptation process, capitalizing on the personality potential, adjusting the adaptation process, children with CENs.

---

**Stela GARBUZ**

*Teacher, teaching grade II, IP LT Visoca, distr. Soroca*

THE PROCESS OF ADAPTING THE MIC SCHOOL IN THE NEW MODELS

LEARNING-EVALUATION..... 66

**Summary.** At school age, the most important activity is learning. This determines the most important transformations that occur in developing the child's psyche at this age stage. The development of new student-centered models and methodologies on interactive approaches must respect the pupil's psychological age and personality profile, needs, interests, and personal learning motifs.

The specific age of the lower school age is that the objectives of the activity are mainly directed and required by adults.

**Key words:** adaptation, adapted education, methodology, educational process, strategy.

---

**Galina MELNICIUC**

*Psychologist, didactic degree I, Theoretical High School "Ștefan cel Mare" of Drochia*

DEVELOPING THE EMOTIONAL INTELLIGENCE OF PREADOLESCENTS ..... 70

**Abstract.** This article argues the necessity and importance of developing the emotional intelligence at preadolescents. This will later contribute to increasing the school performance of preadolescents, positive adaptation and self-awareness, control of emotions and behavior, interpersonal relationships, assertive communication and empathy.

**Keywords:** emotional intelligence, preadolescent, personal development, psychological intervention.

---

**Lilia PETRICIUC**

*PhD student, State Pedagogical University „I. Creangă”, mun. Chisinau*

STRATEGIES FOR THE DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING THROUGH LITERARY TEXT

AT ENGLISH LESSONS..... 78

**Abstract.** The article emphasizes the need for incorporating critical thinking strategies in EFL classes as a tool to enhance Communicative competence and describes several effective ones to be exploited with literary texts.

**Key words:** critical thinking, communicative competence, pedagogical treatment, strategies, literary text.

---

**Nelu VICOL**

*Docteur en Philologie, Professeur associé, Institut des Sciences de l'Education*

LE COURAGE „D'ÊTRE TOI-MÊME” DU CADRE DIDACTIQUE ..... 82

**Résumé.** Le texte interfère des explicitations de la personnalité de succès du cadre didactique conformément au concept „le courage d'être toi-même”. Ainsi sont identifiés certains repères d'intégration du concept respectif dans l'activité volitive, affective et professionnelle du cadre didactique.

**Mots-clés:** l'éducation, le cadre didactique, l'élève, la personnalité, le courage d'être toi-même.

---

---

**Claudia BARBAROȘ**

*PhD student, Institute of Educational Sciences - Tiraspol State University, mun. Chisinau*

**THE PROFESSIONAL COMPETENCES OF THE TEACHERS IN THE CONTEXT OF THE MODERN EDUCATIONAL POLICIES..... 90**

**Abstract.** *The article clarifies the professional competences of the teachers and the profile of the didactic competence - a premise of the educational policies of the Republic of Moldova at the moment. In this context, the standards of professional competence of the teaching staff in general education were developed in the Republic of Moldova, which is a basic regulatory document in their activity. The 21st Century, considered as one of knowledge, emphasizes the full development of the lifelong professional potential, a time stipulated in the Education and Education Development Strategy 2014-2020 "Educația-2020".*

**Keywords:** *teacher, professional skills, action, reflection, didactic competence profile, professional training standards, investigative competence, continuous training competence, professional competence standards, permanent education.*

---

**Dmitri TUMANOV**

*Master of History, second didactic category, history and geography teacher in the TL "N. Gogol", mun. Chisinau*

**RESEARCH WORK - FACTOR OF SUCCESSFUL TEACHING ACTIVITIES IN GEOGRAPHY LESSONS..... 96**

**Annotation.** *This article deals with the problem of integrating teachers into the digital reality of the Republic of Moldova. The relevance of the article lies in the fact that practical examples are given of a teacher of geography of a motivational character, based on personal experience. The author forms the reasons for the loss of interest in the subject of geography in children, and offers exemplary versions of educational technologies in general educational institutions. This article is of practical importance, and will be useful to teachers of geography and knowledge of the world.*

**Keywords:** *motivation, research, analytical skills, students, critical thinking, teacher, creative thinking, subcompetence.*

---

**Svetlana NAGRINEAC**

*Professor of history, didactic degree I, director of Gymnasium „V. Alecsandri”, Marculesti, Floresti*

**SCHOOL MUSEUM: IMPORTANT FORMATIVE LEARNING FACTOR..... 100**

**Abstract.** *In this article is reflected the socio-cultural role and instructive-educational functions of the school museum from the perspective of specialized literature; the methodological bases of the formation of specific competencies of the students at the lessons of History with the help of the school museum; there are presented the result of the development and implementation of an experimental program with use of the patrimony of such a museum. Due to the lessons realized in the museum, students educate their spirit of initiative, the desire to do a research, to add up the museum's exhibitions. Thus, the process of developing the specific competencies can be dynamited by permanent activities, being interactively promoted in the topics that reflect culture, the role of personalities in history, of the values and traditions of the nation.*

**Keywords:** *school museum, instructive-educational functions of the school museum, museum objects, specific skills developed.*

---

**PERSONALIA****Ion BUZAȘI**

*PhD, literary critic, member of the Writers' Union of Romania*

**EMINESCU ABOUT PRIMARY EDUCATION..... 113**

# Univers Pedagogic

Revistă științifică  
de pedagogie și psihologie

Nr. **1** (61) 2019



Hârtie offset. Tipar offset. Font: Cambria  
Format 60x84/1/8. Tiraj: 547 ex. Com. nr. 7053  
ÎSFEP „Tipografia Centrală”, str. Florilor, 1  
MD-2068, mun. Chișinău, Republica Moldova