

UNIVERSITATEA DE STAT DIN TIRASPOL

ISSN 1857-0623

E-ISSN 2587-3636

Tip B

**ACTA**

**ET**

**COMMENTATIONES**

**Științe ale Educației**

REVISTĂ ȘTIINȚIFICĂ

Nr. 2(28), 2022

DOI: <https://doi.org/10.36120/2587-3636.v28i2>

Chișinău, 2022

**Fondator: UNIVERSITATEA DE STAT DIN TIRASPOL** (cu sediul la Chişinău)  
**Redactor-şef: LUPU Ilie**, profesor universitar, doctor habilitat (Universitatea de Stat din Tiraspol)

#### COLEGIUL DE REDACŢIE:

**COROPCEANU Eduard**, profesor universitar, doctor (Universitatea de Stat din Tiraspol);  
**ANTOCI Diana**, conferenţiar universitar, doctor (Universitatea de Stat din Tiraspol);  
**CHIRIAC Liubomir**, profesor universitar, doctor habilitat (Universitatea de Stat din Tiraspol);  
**ANDRIŢCHI Viorica**, profesor universitar, doctor habilitat (Universitatea de Stat din Tiraspol);  
**DUCA Gheorghe**, academician al AŞM, profesor universitar, doctor habilitat (Academia de Ştiinţe a Moldovei);  
**RUSNAC Gheorghe**, academician al AŞM, profesor universitar, doctor habilitat (Academia de Ştiinţe a Moldovei);  
**ROŞCA Alexandru**, academician al AŞM, profesor universitar, doctor habilitat (Academia de Ştiinţe a Moldovei);  
**MORARU Victor**, Vicepreşedinte al AŞM, membru corespondent al AŞM, profesor universitar, doctor habilitat (Academia de Ştiinţe a Moldovei);  
**COJOCARU Svetlana**, Vicepreşedinte al AŞM, membru corespondent al AŞM, profesor universitar, doctor habilitat (Academia de Ştiinţe a Moldovei);  
**GAINDRIC Constantin**, membru corespondent al AŞM, profesor universitar, doctor habilitat (Academia de Ştiinţe a Moldovei);  
**PUI Aurel**, profesor universitar, doctor (Universitatea „Alexandru Ioan Cuza”, Iaşi, România);  
**ANASTASIEI Mihai**, profesor universitar, doctor (Universitatea „Alexandru Ioan Cuza”, Iaşi, România);  
**PIKUŁA Norbert**, profesor universitar, doctor habilitat (Institutul de Asistenţă Socială al Universităţii Pedagogice din Cracow, Polonia);  
**ŚWITAŁA Ireneusz**, profesor universitar, doctor habilitat (Universitatea Pedagogică din Cracow, Polonia);  
**ŁUKASIK Joanna M.**, profesor universitar, doctor habilitat (Universitatea Pedagogică din Cracow, Polonia);  
**BRANIŞTE Ludmila**, conferenţiar universitar, doctor (Universitatea „Alexandru Ioan Cuza”, Iaşi, România);  
**TERENTIEVA Nataliia**, profesor universitar, doctor habilitat (Universitatea Naţională T. Shevchenko “Chernihiv Collegium”, Ucraina);  
**GHEZMANENCO Natalia**, conferenţiar universitar, doctor (Praga, Cehia);  
**DAVIDENCO Andrey**, profesor universitar, doctor habilitat (Universitatea din Cernigov, Ucraina);  
**VOICA Cristian**, profesor universitar, doctor (Universitatea din Bucureşti, România);  
**ŞOITU Laurenţiu**, profesor universitar emerit, doctor (Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” din Iaşi, România);  
**GREMALSCHI Anatol**, profesor universitar, doctor habilitat (Institutul de Politici Publice);  
**GUŢU Vladimir**, profesor universitar, doctor habilitat (Universitatea de Stat din Moldova);  
**CABAC Valeriu**, profesor universitar, doctor (Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălţi);  
**BRAICOV Andrei**, conferenţiar universitar, doctor (Universitatea de Stat din Tiraspol);  
**BOCANEA Viorel**, conferenţiar universitar, doctor (Universitatea de Stat din Tiraspol).  
**COJOCARU Victoria**, profesor universitar, doctor habilitat (Universitatea de Stat din Tiraspol);  
**SILISTRARU Nicolae**, profesor universitar, doctor habilitat (Universitatea de Stat din Tiraspol);  
**CALMUŢCHI Laurenţiu**, profesor universitar, doctor habilitat (Universitatea de Stat din Tiraspol);  
**CONSTANTINOV Valentin**, conferenţiar universitar, doctor habilitat (Universitatea de Stat din Tiraspol);

#### Articolele ştiinţifice publicate în revistă au fost recenzate

**Tehnoredactor:** **Pavel Maria**, conf. univ., doctor în ştiinţe pedagogice

**Redactori literari:** **Chiperi Grigore**, conf. univ., doctor în filologie

**Ciorba-Laşcu Tatiana**, lector universitar

**Zdraguş Vera**, lector universitar

**Asistenţa computerizată:** **Pavel Dorin**, conf. univ., doctor în ştiinţe fizico-matematice

**Adresa redacţiei:** str. Gh. Iablocikin, 5  
mun. Chişinău, MD2069, Republica Moldova

**Adresa web:** revista.ust.md

**e-mail:** reviste@ust.md

Tel. (373) 22 240084

(373) 22 240754

Fax: (373) 22 754924

**Tiparul:** Tipografia Universităţii de Stat din Tiraspol, 100 ex.

© Universitatea de Stat din Tiraspol (cu sediul la Chişinău)

**ISSN 1857-0623**

**E-ISSN 2587-3636**

TIRASPOL STATE UNIVERSITY

ISSN 1857-0623  
E-ISSN 2587-3636  
Type B

**ACTA**

**ET**

**COMMENTATIONES**

**Sciences of Education**

SCIENTIFIC JOURNAL

Nr. 2(28), 2022

DOI: <https://doi.org/10.36120/2587-3636.v28i2>

Chisinau, 2022

**Founder: TIRASPOL STATE UNIVERSITY** (from Chisinau)

**Editor-in-chief: LUPU Ilie**, professor, doctor habilitatus (Tiraspol State University)

**EDITORIAL BOARD:**

**COROPCEANU Eduard**, professor, doctor of science (Tiraspol State University);  
**ANTOCI Diana**, associate professor, doctor of sciences (Tiraspol State University);  
**CHIRIAC Liubomir**, professor, doctor habilitatus (Tiraspol State University);  
**ANDRIȚCHI Viorica**, professor, doctor habilitatus (Tiraspol State University);  
**DUCA Gheorghe**, academician of the ASM, professor, doctor habilitatus (Academy of Sciences of Moldova);  
**RUSNAC Gheorghe**, academician of the ASM, professor, doctor habilitatus (Academy of Sciences of Moldova);  
**ROȘCA Alexandru**, academician of the ASM, professor, doctor habilitatus (Academy of Sciences of Moldova);  
**MORARU Victor**, vice-president of ASM, Corresponding Member of ASM, professor, doctor habilitatus (Academy of Sciences of Moldova);  
**COJOCARU Svetlana**, vice-president of ASM, Corresponding Member of ASM, professor, doctor habilitatus (Academy of Sciences of Moldova);  
**GAINDRIC Constantin**, Corresponding Member of ASM, professor, doctor habilitatus (Academy of Sciences of Moldova);  
**PUI Aurel**, professor, doctor of sciences („Alexandru Ioan Cuza” University of Iași, Romania);  
**ANASTASIEI Mihai**, professor, doctor of sciences („Alexandru Ioan Cuza” University of Iași, Romania);  
**PIKUŁA Norbert**, professor, doctor habilitatus (Institute for Social Assistance of Pedagogical University of Krakow, Poland);  
**ŚWITAŁA Ireneusz**, professor, doctor habilitatus (Pedagogical University of Krakow, Poland);  
**ŁUKASIK Joanna M.**, professor, doctor habilitatus (Pedagogical University of Krakow, Poland);  
**BRANIȘTE Ludmila**, associate professor, doctor of sciences („Alexandru Ioan Cuza” University of Iași, Romania);  
**TERENTIEVA Nataliia**, professor, doctor habilitatus (National University T. Shevchenko “Chernihiv Collegium”, Ukraine);  
**GHETMANENCO Natalia**, associate professor, doctor of sciences (Prague, Czech Republic);  
**DAVIDENCO Andrey**, professor, doctor habilitatus (Chernihiv University, Ukraine);  
**VOICA Cristian**, professor, doctor of sciences (University of Bucharest, Romania);  
**ȘOITU Laurențiu**, emeritus university professor, doctor of sciences („Alexandru Ioan Cuza” University of Iași, Romania);  
**GREMALSCHI Anatol**, professor, doctor habilitatus (Institute for Public Policy, Republic of Moldova);  
**GUȚU Vladimir**, professor, doctor habilitatus (Moldova State University);  
**CABAC Valeriu**, professor, doctor of sciences („Alecă Russo” State University from Bălți);  
**BRAICOV Andrei**, associate professor, doctor of sciences (Tiraspol State University);  
**BOCANCEA Viorel**, associate professor, doctor of sciences (Tiraspol State University).  
**COJOCARU Victoria**, professor, doctor habilitatus (Tiraspol State University);  
**SILISTRARU Nicolae**, professor, doctor habilitatus (Tiraspol State University);  
**CALMUȚCHI Laurențiu**, professor, doctor habilitatus (Tiraspol State University);  
**CONSTANTINOV Valentin**, associate professor, doctor habilitat (Tiraspol State University).

**The scientific articles published in the journal have been reviewed**

**Technical editor:** **Pavel Maria**, associate professor, doctor of sciences

**Literary editors:** **Chiperi Grigore**, associate professor, doctor of sciences

**Ciorba-Lașcu Tatiana**, university lecturer

**Zdraguș Vera**, university lecturer

**Computer assistance:** **Pavel Dorin**, associate professor, doctor of sciences

**Address:** 5, Gh. Iablocikin street  
 MD2069, Chisinau, Republic of Moldova

Tel. (373) 22 240084

(373) 22 240754

**Web adress:** revista.ust.md

Fax: (373) 22 754924

**e-mail:** reviste@ust.md

**Printing house:** Typography of Tiraspol State University, 100 copies  
 © Tiraspol State University (from Chisinau)

**ISSN 1857-0623**  
**E-ISSN 2587-3636**



## CUPRINS

LOZINSCHI Iulia, COROPCEANU Eduard. Impactul abordării inter- și transdisciplinare a conținuturilor la biologie și chimie asupra formării competenței antreprenoriale și spiritului de inițiativă la elevi.....	7
CODREANU Igor, IOVIȚĂ Olesia. Formarea competențelor de mediu la elevii claselor a XII-a, cu aplicare în orizontul local al râului Nistru pe sectorul raionului Anenii Noi ..	22
HAIJDEU Mihaela. Modelul pedagogic de formare a competenței matematice a viitorilor învățători de clasele primare .....	33
VASCAN Teodora. Robotica în educația STEAM .....	41
МАРУНИЧ Николай, БОГДАНОВА Виолетта. Применение информационной системы геоэнергетической оценки в образовательно-научной внеаудиторной деятельности студентов.....	50
PĂTRAȘCU Alexandra, BOCANCEA Viorel. Rolul interdisciplinarității în formarea competențelor prin activități practico-aplicative la disciplina geografie.....	57
ROTARI Natalia. Dezvoltarea proceselor cognitive în corelare cu particularitățile de vârstă ale elevilor ca factor determinant în procesul de formare și dezvoltare a competenței investigative.....	68
BRANIȘTE Ludmila. Activități didactice extracurriculare în procesul de predare-învățare-evaluare a limbii române ca limbă străină (RLS) .....	75
CALANCEA Angela. Desfășurarea terapiei cognitiv-comportamentale în ameliorarea simptomelor depresiei, anxietății generalizate și anxietății sociale la adolescenți. Studiu de caz.....	87
REPEȘCO Gabriela. Învățarea transformativă - resursă valorică pentru exersarea gândirii independente a formabililor .....	98
PÎRĂU Lucia. Model de cultură inovațională a cadrelor didactice .....	107
BALAN Corina. Manifestări ale agresivității și violenței la vârstă școlară mică.....	114
CREȚU Liliana. Repere teoretice ale formării valorilor morale a adolescenților moderni .....	124
KARABULUT Cristina. Abordări teoretice în studiul alfabetizării emoționale a elevilor din clasele primare .....	135
DOROBANȚU-DINA Roxana. Aspecte conceptual-metodologice în formarea competenței interculturale elevilor din clasele gimnaziale.....	144
POPA Violeta. Aspecte teoretice ale asigurării calității educației la nivel local.....	153
ПАЮЛ Ирина. Современные подходы к эмоциональному развитию в российской педагогике .....	164
FLOREA Mihaela. Patternul educațional al dezvoltării competențelor de comunicare ale elevilor (educația fizică).....	177

## TABLE OF CONTENT

LOZINSCHI Iulia, COROPCEANU Eduard. The impact of inter- and transdisciplinary approaching of the biology and chemistry contents on the development of entrepreneurial competence and the sense of initiative among students.....	7
CODREANU Igor, IOVITA Olesea. Training of environmental skills for 12th grade students, with application in the local horizon of the Nistru river on the Anenii Noi district sector .....	22
HAJDEU Mihaela. The pedagogical model for the formation of the mathematical competence of future primary school teachers .....	33
VASCAN Teodora. Robotics in STEAM education .....	41
MARUNICH Nikolai, BOGDANOVA Violeta. Application of the information system of geo-energy evaluation in educational and scientific extracurricular activities of students.....	50
PATRASCU Alexandra, BOCANCEA Viorel. The role of interdisciplinarity in the formation of skills through practical-applicative activities in the discipline of geography.....	57
ROTARI Natalia. Development of cognitive processes in connection with the age particularities of students as a determining factor in the process of forming and developing investigative competence .....	68
BRANISTE Ludmila. Extracurricular teaching activities in the process of teaching-learning-evaluation of Romanian language as a foreign language (RFL) .....	75
CALANCEA Angela. Developing cognitive-behavioral therapy in relieving the symptoms of depression, generalized anxiety and social anxiety in adolescents. Case study .....	87
REPESCO Gabriela. Transformative learning - a valuable resource for practice independent thinking of formables .....	98
PIRAU Lucia. Model of innovative culture of teachers .....	107
BALAN Corina. Manifestations of aggression and violence at young school age .....	114
CRETU Liliana. Theoretical landmarks of the formation of moral values of modern adolescents .....	124
KARABULUT Cristina. Theoretical approaches in the study of emotional literacy of primary students .....	135
DOROBANTU-DINA Roxana. Conceptual-methodological aspects in the formation of intercultural competence to pupils in secondary classes.....	144
POPA Violeta. Theoretical aspects of quality assurance of education at local level .....	153
PAIUL Irina. Modern approaches to emotional development in Russian pedagogy .....	164
FLOREA Mihaela. Educational pattern of communication skills development of students (physical education) .....	177

CZU: 001.2:37.032.5+371.314.6:001

DOI: 10.36120/2587-3636.v28i2.7-21

**IMPACTUL ABORDĂRII INTER- ȘI TRANSDISCIPLINARE  
A CONȚINUTURILOR LA BIOLOGIE ȘI CHIMIE  
ASUPRA FORMĂRII COMPETENȚEI ANTREPRENORIALE  
ȘI SPIRITULUI DE INIȚIATIVĂ LA ELEVI**

**Iulia LOZINSCHI**, profesor de biologie, grad didactic I, specialist principal,  
metodist în cadrul Direcției Învățământ, Tineret și Sport Călărași

<https://orcid.org/0000-0003-3938-5713>

**Eduard COROPCEANU**, doctor, profesor universitar, UST

<https://orcid.org/0000-0003-1073-828X>

**Rezumat.** În acest articol ne propunem să oferim perspective asupra strategiilor de învățare, care au fost activate pentru formarea și dezvoltarea eficientă a competențelor antreprenoriale și spiritului de inițiativă la elevi, în cadrul procesului educațional la biologie și chimie, prin prisma transdisciplinară. De asemenea, prezentăm elemente de originalitate sub două aspecte: propunem un set de caracteristici ale competenței antreprenoriale și spiritului de inițiativă la elevi și susținem că formarea și dezvoltarea competenței antreprenoriale și spiritului de inițiativă este un proces evolutiv, care combină exploatarea dinamică a cunoștințelor prin învățarea inter- și transdisciplinară.

**Cuvinte cheie:** interdisciplinaritate, transdisciplinaritate, competență antreprenorială, spirit de inițiativă, proiect de cercetare.

**THE IMPACT OF INTER- AND TRANSDISCIPLINARY APPROACHING  
OF THE BIOLOGY AND CHEMISTRY CONTENTS  
ON THE DEVELOPMENT OF ENTREPRENEURIAL COMPETENCE  
AND THE SENSE OF INITIATIVE AMONG STUDENTS**

**Abstract.** In this article we aim to provide perspectives on learning strategies that have been activated for the effective training and development of entrepreneurial skills and the sense of initiative among students in the educational process of biology and chemistry through a transdisciplinary perspective. We as well put forward in the paper elements of originality from two perspectives: we suggest a set of characteristics of entrepreneurial competence and the sense of initiative among students and we argue that the formation and development of entrepreneurial competence and the sense of initiative is an evolutionary process that combines the dynamic exploitation of knowledge transdisciplinary learning.

**Keywords:** interdisciplinarity, transdisciplinarity, entrepreneurial skills and the sense of initiative, research projects.

**Introducere**

Reformele actuale, care se produc în diverse domenii ale societății generează un proces vast de schimbare a paradigmatelor pedagogiei contemporane, referitor la rolul ei social, propriile ei caracteristici, precum și elementele ce îi definesc profilul epistemic: scopul și obiectivele educației, curriculumul și profilul de formare a idealului educațional, conținuturile și strategiile de predare-învățare-evaluare etc. Totodată, reforma curriculară națională din ultimii ani, dictată de parcursul european al Republicii

Moldova, stabilește performanțe la nivel european, prin documentele sale de politică educațională – Codul Educației (2014) și Cadrul de referință al curriculumului național (2017), exprimate în cele opt competențe-cheie/ transdisciplinare, ca fiind „un ansamblu de cunoștințe, abilități, atitudini adecvate contextului de care fiecare individ are nevoie pentru dezvoltarea sa personală, pentru cetățenie activă, pentru incluziune socială și angajare în câmpul muncii” [1, 2].

Actualmente, una dintre sarcinile majore ale sistemului educațional constă în „racordarea prevederilor curriculare la realitățile prognozabile ale specificului ocupațiilor profesionale pe piața muncii în următoarele decenii” [3]. Criza civilizației moderne se caracterizează printr-o creștere agravantă a volumului de informații și, ca urmare, se formează percepții fragmentare a lumii, crize de autodeterminare, atât ale unui individ, cât și ale grupurilor sociale, tensiune în relațiile interetnice și interculturale, precum și în relațiile dintre om și natură.

Pentru a depăși criza, este nevoie de a dezvolta noi strategii de comportament, un nou metalimbaj transdisciplinar al conținuturilor disciplinare. Integritatea cunoștințelor, ca prioritate a noilor abordări educaționale, ar trebui să soluționeze problema a mai multor discipline școlare, prin care să restabilească armonia relațiilor dintre om și natură și să reducă inadaptația socială.

Situația pandemică de COVID-19 a creat provocări radicale în societate cu un impact semnificativ, în special procesul de dezvoltare a competenței antreprenoriale și spiritul de inițiativă, precum și sensibilizarea unei mentalități antreprenoriale în rândul membrilor societății ca fiind una de o importanță primordială. Astfel, considerând antreprenoriatul un „mijloc de tranziție de la supraviețuire la prosperitate” [4], astăzi, mai mult ca oricând, asistăm la o proliferare a programelor și inițiativelor de educație antreprenorială, cu scopul de a promova crearea de noi competențe pentru a face față unei game largi de probleme sociale și pentru a crea o societate nouă. Educația antreprenorială are un impact deosebit asupra viitorului societății. Pentru diverse trepte de învățământ sunt necesare mecanisme adaptate la specificul profilului și particularitățile de vârstă pentru a promova competența antreprenorială [5].

Fiecare activitate didactică din cadrul disciplinelor biologie și chimie asigură corelarea transdisciplinară a conținuturilor, astfel, contribuind la formarea și la dezvoltarea competențelor specifice disciplinelor, care prin natura lor sunt într-o strânsă corelație cu competențele-cheie/ transversale prezentate în figura 1.

Deci, menționăm faptul că, prin utilizarea acestei scheme, subiectele din programa școlară la biologie și chimie nu pot fi închise în granițele monodisciplinarității. Prin dimensiunile lor pot și trebuie să fie învățate transversal și transferabil, deoarece, ele pot servi drept fundament pentru construirea ulterioară a învățării și formării ca proces continuu, formează obiectul de studiu a diverse științe, cum ar fi cele biologice, chimice,

fizice, matematice, tehnologice, geografice, istorice, filologice ș.a., ca rezultat realizând fuziuni între disciplinele școlare la nivel de cunoștințe, valori, atitudini, conținuturi, probleme, competențe. În fond, procesul educațional la chimie și biologie se axează nu doar pe învățarea conceptelor biologice și chimice, ci și pe utilizarea acestora ca instrumente predictive și analitice în viața de zi cu zi. Aceasta accentuează valoarea activităților experimentale și rolul aplicării practice a cunoștințelor pentru soluționarea problemelor cotidiene [6].

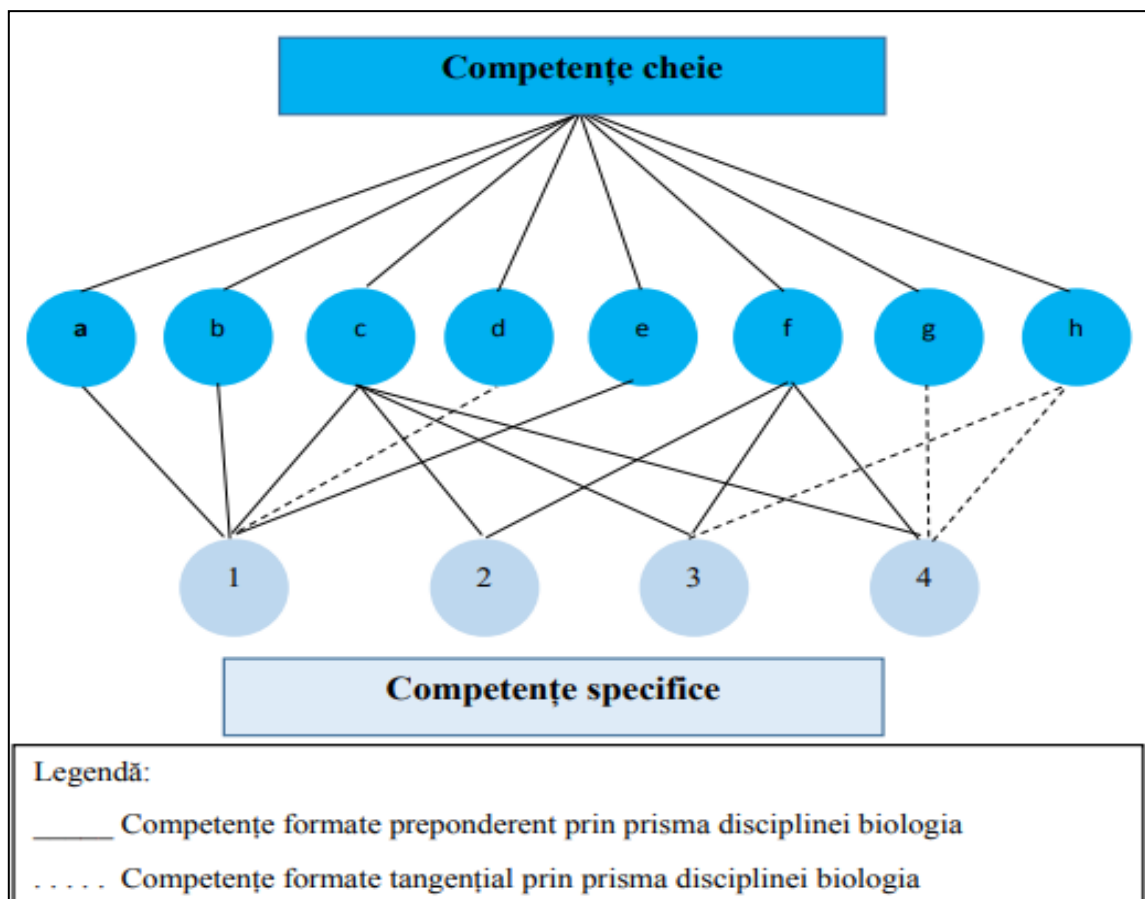


Figura 1. Corelația dintre competențele cheie și competențele specifice [7, p. 11]

Astfel de abilități pot deveni și mai imperative la disciplinele interdisciplinare, unde contextele se schimbă, dar tehnicile de lucru rămân aceleași. Pe lângă conținuturile disciplinelor clasice e necesară utilizarea temelor transversale, elaborarea proiectelor, intersecția curriculară a unor noi dimensiuni ale educației.

### Materiale și metode

Experimentul pedagogic a fost realizat în cadrul claselor a patru licee din raionul Călărași cu profil umanist (Instituția Publică Liceul Teoretic „Mihail Sadoveanu” (în continuare IP LT „M. Sadoveanu”) – 24 de elevi; Instituția Publică Liceul Teoretic „Vasile Alecsandri” (în continuare IP LT „V. Alecsandri”) – 27 de elevi; Instituția Publică Liceul Teoretic „Mihai Eminescu” (în continuare IP LT „M. Eminescu”) – 21 de

elevi; Instituția Publică Liceul Teoretic Țibirica (în continuare IP LT Țibirica) – 11 elevi) pe un contingent din 83 de elevi (două grupuri de elevi: grupul martor constituit din 38 de elevi din IP LT „V. Alecsandri” – 27 de elevi și 11 din IP LT Țibirica) și grupul experimental constituit din 45 de elevi: 21 din IP LT „M. Eminescu” și 24 de elevi din IP LT „M. Sadoveanu”) ai claselor a 11U an școlar 2020-2021, a 12U, an școlar 2021-2022.

Pentru realizarea experimentului au fost utilizate metodele: observarea, experimental pedagogic, chestionarea, testarea, experimentul chimic, metoda proiectului STE(A)M. Materiale utilizate: reagenți chimici pentru experimente, veselă chimică și ustensile, chestionarul etc.

Metodologia experimentului pedagogic se bazează pe realizarea unui chestionar la etapa pre-experiment, care a fost construit în baza mai multor itemi, cu scopul de a evidenția nivelul de motivație a elevilor în aplicarea proiectelor de cercetare (STE(A)M) și rolul acestora în formarea competenței antreprenoriale și spiritului de inițiativă. Le-am propus elevilor un chestionar la început de experiment și după.

Experimentul pedagogic, având drept scop determinarea impactului abordării inter-și transdisciplinare a conținuturilor la biologie și chimie asupra formării competenței antreprenoriale și spiritului de inițiativă la elevi, a finisat cu același chestionar aplicat și la etapa de pre-experiment.

## **Rezultate și discuții**

În Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020, Educația 2020 este reprezentată viziunea transdisciplinară asupra lumii, fundamentată de ideea că „omul se află în centrul oricărei civilizații, iar conștientizarea acestui lucru poate fi o soluție la decalajul care precedă declinul oricărei civilizații” [8], fiind descrisă metodologia transdisciplinară care „se bazează pe dialogul dintre discipline și pe punțile care se pot crea între acestea pentru a atinge unitatea cunoașterii” [9].

Actualizarea făcută de către Consiliul Uniunii Europene a valorificat reperatele privind dezvoltarea competențelor antreprenoriale și a spiritului de inițiativă, cuprinse în „EntreComp: Cadrul de competențe antreprenoriale” unde această competență-cheie este definită ca: „Competențele antreprenoriale și spiritul de inițiativă semnifică valorificarea ideilor și posibilităților și transformarea acestora în valoare pentru alții. Ele se întemeiază pe creativitate, gândire critică și soluționarea problemelor, luarea de inițiativă și perseverență și capacitatea de a lucra în colaborare cu scopul de a planifica și a gestiona proiecte care au o valoare culturală, socială sau financiară” [10].

EntreComp prezintă pentru competența antreprenorială și spiritul de inițiativă „trei domenii de competență: *Idei și Oportunități, Resurse și Punerea în acțiune* (figura 2).

Fiecare domeniu conține 5 competențe și împreună acestea alcătuiesc cele 15 competențe pe care indivizii le folosesc pentru a descoperi și a acționa asupra oportunităților și ideilor” [11, p. 13].

De asemenea, figura 2 reprezintă o imagine de ansamblu a celor trei domenii de competențe și a competențelor antreprenoriale și spiritului de inițiativă, care sunt diferite, dar interconectate, concepute în așa fel, pentru a putea proiecta și adapta procesul educațional la fiecare conținut și individ în parte.



**Figura 2. Competențele antreprenoriale și spiritul de inițiativă prezentată de EntreComp în 3 domenii de competență și 15 competențe [11, p. 14]**

Vom menționa faptul că, analizând definiția competenței antreprenoriale și spiritului de inițiativă prezentată de EntreComp (figura 2), alături de competențele specifice biologiei și chimiei (Tabelul 2) este dificil să spunem până unde sunt hotarele de formare și dezvoltare a competenței antreprenoriale și spiritului de inițiativă la elevi.

Această competență-cheie are la bază „creativitatea, gândirea critică și soluționarea problemelor, luarea de inițiative și perseverență și capacitatea de a lucra în colaborare cu scopul de a planifica și a gestiona proiecte care au o valoare culturală, socială sau financiară”, valori, care, de fapt, se regăsesc în toate competențele specifice disciplinelor biologie și chimie (Tabelul 1).

**Tabelul 1. Competențele specifice disciplinelor biologie și chimie, ciclul gimnazial [7, 12]**

Competența specifică	Biologie (2019)	Chimie (2019)
CS 1	Utilizarea limbajului științific biologic în diverse contexte de comunicare referitor la structuri, procese, fenomene, legi, concept	Operarea cu limbajul chimic în diverse situații de comunicare, manifestând corectitudine și deschidere.
CS 2	Investigarea lumii vii cu ajutorul metodelor și mijloacelor specifice pentru îmbunătățirea calității vieții și a mediului	Caracterizarea substanțelor și proceselor chimice, manifestând curiozitate și creativitate.
CS 3	Implicarea în activități de menținere a stării de sănătate proprii și a celor din jur prin aplicarea metodelor interactive, în vederea formării unui comportament sanogen.	Rezolvarea problemelor prin aplicarea metodelor specifice Chimiei, demonstrând perseverență și responsabilitate în luarea deciziilor.
CS 4	Participarea în acțiuni de ocrotire a biodiversității prin parteneriat, în vederea rezolvării problemelor ecologice la nivel individual, local și global.	Investigarea experimentală a substanțelor și proceselor chimice, respectând normele de securitate personală și socială.
CS 5		Utilizarea inofensivă a substanțelor în activitatea cotidiană, cu responsabilitate față de sănătatea personală și grijă față de mediu.

Mai mult ca atât, dezvoltarea acestor competențe impun o abordare transdisciplinară a conținuturilor, pentru a determina vectorul proceselor inovatoare spre activarea unei puteri creative de la care se va naște ideea. Aceasta poate fi activată de o persoană, dar poate fi declanșată și de un grup formal sau informal de persoane, în cadrul căruia există un climat favorabil pentru inovare.

În continuare propunem unele strategii didactice care implică o abordare inter- / transdisciplinară a învățării:

- *Problematizarea* este una dintre metodele didacticii moderne, alături de *brainstorming* sau *algoritmizare*, este o metodă de învățare activă, centrată pe elev, în care rezolvarea problemelor din viața reală îi încurajează pe elevi să descopere și să învețe noi concepte, principii și relații; să dezvolte gândirea critică și abilitățile de comunicare; să aplice cunoștințele în practică pentru soluționare problemelor.

Această metodă este utilizată cu succes, practic, la majoritatea conținuturilor la disciplina biologie (Structura celulei, Originea vieții, Traseul mesajului nervos, Evoluția vieții pe pământ, ș. a.) dar și chimie (Apariția atomilor, formarea atomilor de elemente



grele, Apa – miracolul vieții. Reclama unui produs chimic ș.a.). Este important ca la formularea problemei elevii să fie încurajați să-și adapteze propriile strategii de înțelegere mai profundă a conceptelor. Problema ar trebui să trezească elevilor interesul pentru a adopta cele mai motivante decizii în soluționarea acesteia, iar sarcinile ar trebui să vizeze obiective și conținuturi bazate pe cunoștințele anterioare ale elevilor. Învățarea bazată pe problematizare este eficientă în cazul când există contradicții între cunoștințele anterioare ale elevilor și cunoștințele necesare pentru a face față noii situații de problemă. Acolo unde elevul trebuie să aleagă dintr-un set de cunoștințe, pe care le deține, doar pe cele care sunt necesare pentru rezolvarea unei situații; unde elevul se confruntă cu o contradicție între o soluție posibilă din punct de vedere teoretic și dificultatea aplicării ei în practică; unde elevul este ghidat să identifice dinamica schimbării într-un sistem; unde elevul este încurajat să aplice cunoștințele dobândite anterior în condiții noi.

Este important de menționat faptul că, de regulă, profesorii aplică această metodă pe durata unei lecții, dar rezolvării problemei este necesar de acordat timp, diferit: de la o lecție până la întreg semestrul.

- *Metoda proiectului* presupune aplicarea și integrarea unui ansamblu de cunoștințe și abilități în elaborarea unui produs. Conceptul cheie ce stă la baza proiectului este integrarea subiectelor/elementelor/materiei [7]. Proiectul se caracterizează prin elaborarea de către elevi a unui produs școlar: un model, o machetă, o fișă, produse web, etc. Dezvoltarea produselor școlare implică activități de cercetare, prin studierea problemelor din lumea reală. Elevii descoperă noi cunoștințe prin traseul propriu adoptat și metodele selectate, fără o schemă specifică impusă de profesor, iar evaluarea se bazează pe produsele școlare prezentate de către elevi.

Începând cu anul școlar 2019-2020, majoritatea cadrelor didactice suntem într-un proces de cercetare și informare continuu cu privire la organizarea procesului de învățare în baza proiectelor STE(A)M, pentru a face față provocărilor curriculare actuale, precum și pentru a orienta elevii într-un proces de învățare transdisciplinară, considerată drept o metodologie de comunicare în limbajul mai multor discipline, pentru înțelegerea subiectului, problemei, fenomenelor, proceselor și rezultatelor. Odată cu punerea în aplicare a curriculumului, ediția 2019, la disciplinele biologie și chimie, elevii au fost încurajați să elaboreze proiecte STE(A)M în conformitate cu cerințele curriculare: chimie (clasa a IX-a – „Apa potabilă din Republica Moldova: prezent și viitor”, ”Istoria unei monede”, din tema alternativă: „Caracterul contradictoriu al aluminiului și al compușilor lui” ș.a.) și biologie („Realizări ale științelor biologice în Republica Moldova și aplicabilitatea lor”, „Valorificarea potențialului economic al unor soiuri de plante/rase de animale/tulpini de microorganisme în activități de antreprenariat” ș.a.).

Proiectele de cercetare STEM/STE(A)M, prin caracteristicile descrise în literatura de specialitate [3, 7, 12, 13] se încadrează în categoria proiectelor interdisciplinare și

transdisciplinare. În dependență de specificul proiectului interdisciplinar elevii pot lucra independent unul de celălalt, rezolva o problemă comună, bazându-se pe propria lor bază disciplinară ori pot crea o echipă mixtă, unde fiecare participant lucrează în continuare în limitele sale disciplinare. În cazul proiectelor transdisciplinare - membrii echipei lucrează împreună, combinând conceptele de discipline individuale pentru a rezolva problema [14, p. 27-28].

Potrivit lui P. Thagard, succesul proiectelor transdisciplinare depinde de idei care ar trebui să depășească cu adevărat granițele disciplinare [15, p. 48].

Propunem unele idei de proiecte înaintate de către elevi în baza genericului propus de către profesor în contextul concursurilor raionale pentru „Tânărul cercetător”, ediția 2021 și 2022:

- Biologie. Genericul propus: pentru anul școlar 2020-2021 „Impactul TIC asupra analizatorilor vizual și auditiv”. Elevii au prezentat proiecte cu următoarele subiecte: Ochiul – organ vulnerabil în fața tehnologiilor digitale, Influența luminozității display-ului asupra vederii, Privește lumea cu ochi sănătoși, Impactul jocurilor online asupra analizatorului auditiv și vizual, Sindromul privitului la calculator (Computer vision syndrome). Patologia de calculator, Impactul TIC asupra vieții și sănătății umane, Influența dispozitivelor TIC asupra organului vizual și auditiv ș.a. Genericul propus pentru anul școlar 2021-2022: „Efectele pesticidelor asupra organismului uman”. Proiectele elaborate au avut următoarele subiecte: „Pesticidele în viața mea”, „Influența pesticidelor asupra organelor: plămâni și rinichii”, „Pesticidele și efectele negative asupra organismului uman”, „Influența pesticidelor asupra sistemului digestiv” ș.a.
- Chimie. Genericul propus pentru anul școlar 2020-2021: „Impactul substanțelor din bucătărie asupra analizatorilor vizual și auditiv”, elevii au prezentat proiecte interesante cu următoarele subiecte: „Impactul alcoolului asupra analizatorului vizual”, „Fierul – sursa secretă de oxigen”, „Acțiunea substanțelor chimice în bucătărie asupra analizatorului vizual”, „Uleiurile – beneficii și aspecte negative”, „Substanțe – leacul sau otrava din bucătărie. Impactul lor asupra vederii”, „Ancheta substanțelor sub lupa chimiei”.

Anul școlar 2021-2022 a fost unul provocator pentru elevi, deoarece, în luna septembrie 2021, le-am propus subiecte pentru două proiecte STE(A)M („Pesticidele și efectele lor asupra organismului uman”, „Pesticidele – între avantaje și riscuri”), unul la biologie și altul la chimie (în contextul conținuturilor la discipline), pentru a participa la Concursul „Tânărul cercetător” din cadrul Conferinței naționale „Vreau să știu”, ediția 2022.

Elevii au prezentat proiecte cu următoarele subiecte la Biologie: „Pesticidele în viața mea”, „Pesticide și organismul uman”, „PRO sau CONTRA pesticidelor”,

„Influența pesticidelor asupra organelor: plămâni și rinichii”, „Pesticidele – cauza bolilor ereditare”, „Acțiunea pesticidelor asupra sistemului digestive. Proceduri de diminuare a cantității lor”; la Chimie: „Chimie: PRO sau CONTRA pesticidelor”, „Pesticidele – avantaje și dezavantaje”, „Pesticide – beneficii și daune”.

Este important să menționăm faptul că, deși subiectele par asemănătoare, abordarea conținutului/subiectului a fost absolut diferită, de la un proiect la altul. Totodată, a fost o decizie liberă a elevilor asupra alegerii subiectului pentru proiect, apoi la formarea echipelor de lucru. Elevii au fost plini de inițiativă, au dat dovadă de creativitate, gândire critică, responsabili în luarea deciziilor, au evaluat riscurile, au soluționat problemele apărute, au demonstrat un management constructiv al emoțiilor, sub ghidarea profesorului.

Pentru realizarea proiectelor elevii au respectat pașii de elaborare propuși de către L. Șerbănescu și M. Bocoș [13]:

- 1) Stabilirea domeniului de interes și a temei;
- 2) Proiectarea, care presupune: formularea scopului, obiectivelor, resursele, metodele, calendarul activităților;
- 3) Realizarea cercetării, respectiv, realizarea în practică a acțiunilor anticipate;
- 4) Finalizarea proiectului și elaborarea produselor finale;
- 5) Prezentarea produselor finale ale proiectului;
- 6) Evaluarea proiectului: a cercetării în ansamblu, a strategiei utilizate, a produsului realizat.

Dacă e să analizăm unele elemente ale proiectelor scrise de elevi în tabelul 2, putem ușor conchide caracterul transdisciplinar al conținutului abordat de elevi. Pentru realizarea calitativă a proiectelor, elevii au implicat cunoștințele obținute la următoarele discipline: biologie/chimie, informatică, matematică, fizică, geografie, istorie, dezvoltarea personală. De asemenea elevii au colaborat cu profesorii de alte discipline, cu Centrul medicilor de familie din localitate.

**Tabelul 2. Elemente de structură a proiectelor STE(A)M**

<b>Elementele proiectului</b>	<b>Biologie</b>	<b>Chimie</b>
<b>Subiectul</b>	<b>Influența pesticidelor asupra sistemului digestive</b>	<b>Pesticide – între avantaje și riscuri</b>
<b>Scopul:</b>	Analizarea și determinarea acțiunii pesticidelor asupra sistemului digestiv uman.	Analizarea compușilor din structura pesticidelor, modul acestora de acționare asupra mediului ambiant și ce avantaje sau riscuri prezintă.
<b>Obiectul de cercetare:</b>	Impactul pesticidelor CHAMP 77 WP și ACTELLIC FORTE asupra ficatului.	Acțiunea pesticidelor asupra solului cernoziom și a apei de izvor până și după tratarea cu insecticide.

<b>Obiectivele:</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Studiarea amănunțită a pesticidelor și modul acestora de acționare/ manifestare asupra sistemului digestiv al omului.</li> <li>2. Stabilirea mijloacelor de transport a substanțelor toxice în sistemul digestiv.</li> <li>3. Identificarea modalităților de prevenire și combatere a pătrunderii în organism a acestor substanțelor toxice studiate.</li> <li>4. Evidențierea experimentală a pesticidelor CHAMP 77 WP și ACTELLIC FORTE asupra ficatului.</li> <li>5. Organizarea unei campanii de sensibilizare a colegilor din liceu.</li> <li>6. Însușirea unor informații noi despre afecțiunile de care poate suferi sistemul digestiv afectat de pesticidele CHAMP 77 WP și ACTELLIC FORTE.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Reactualizarea și însușirea unor informații noi despre pesticide.</li> <li>2. Analizarea din punct de vedere chimic a substanțelor active din compoziția pesticidelor, în special a insecticidelor.</li> <li>3. Identificarea modului de acționare a acestor substanțe toxice.</li> <li>4. Stabilirea avantajelor lucrului cu pesticide.</li> <li>5. Conștientizarea riscurilor la care este expus omul la lucrul cu pesticide.</li> <li>6. Stabilirea unor metode de diminuare a efectelor pesticidelor.</li> <li>7. Organizarea unei campanii de sensibilizare a colegilor din liceu.</li> <li>8. Cercetarea unor obiecte – solul, apa, produse alimentare...</li> </ol>
---------------------	--	--

Pentru început elevii, ghidați de profesor au planificat designul de realizare a obiectivelor proiectului (tabelul 3), respectând o anumită structură. Menționăm faptul că numărul de etape ale proiectului au coincis cu obiectivele proiectului.

**Tabelul 3. Designul de realizare a obiectivelor proiectului**

Nr. etapei	Acțiuni / activități desfășurate	Disciplinele	Timp /Perioada de realizare	Modalități de realizare / Resurse	Responsabil	Data de realizare	Rezultate/ constatări
------------	----------------------------------	--------------	-----------------------------	-----------------------------------	-------------	-------------------	-----------------------

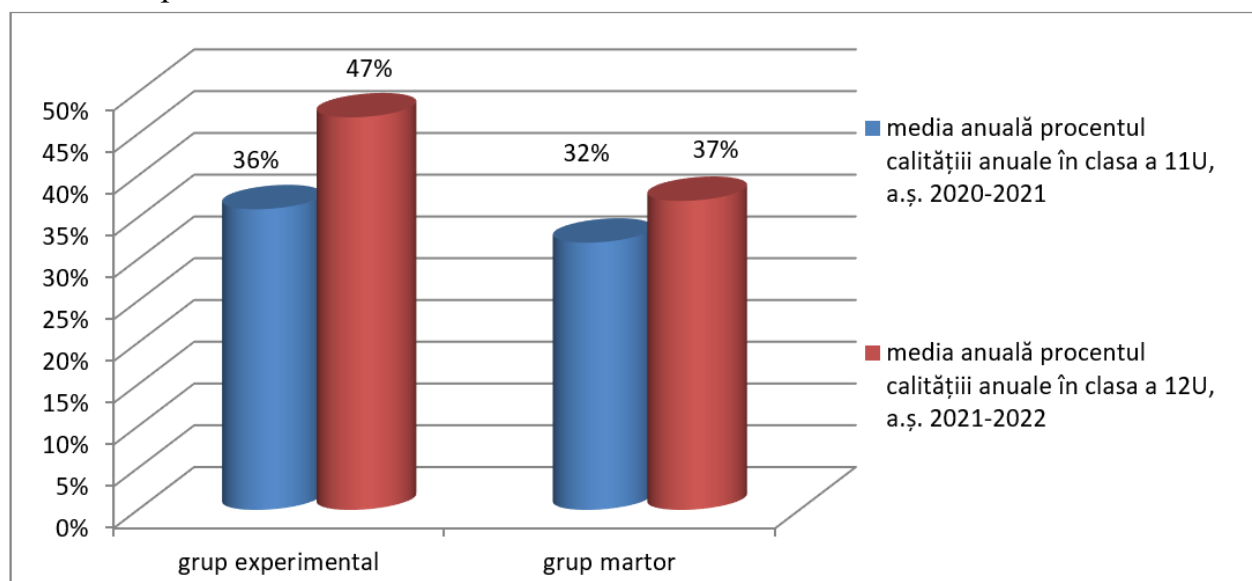
Ca urmare a învățării în baza proiectelor STE(A)M, elevii au însușit cum să-și planifice învățarea și posibilele riscuri, au acumulat experiență de comunicare cu semenii la prezentarea proiectelor, și-au dezvoltat abilitățile de comunicare în public, de luare/asumare a deciziilor, și-au dezvoltat capacitatea de a lucra în diferite condiții, cu diverse materiale și metode, pentru a preveni probleme de diferit gen, au învățat cum să lucreze cu aplicațiile Google; au început conștient să abordeze proiectarea textelor; și-au dezvoltat abilitățile de a prezenta materialul într-un mod accesibil, inteligibil și interesant, abilități demonstrate de lucru în echipă. Activitățile din cadrul proiectelor au stimulat curiozitatea intelectuală și creativitatea elevilor, au încurajat gândirea critică; au sporit creșterea gradului de înțelegere a conținutului instruirii; au implicat elevii în cercetări

constructive; au dezvoltat responsabilitatea, încrederea în forțele proprii și perseverența la elevi etc.

Rezultatele obținute în cadrul realizării proiectelor ne permit să menționăm faptul că la început a fost dificil atât pentru profesori, cât și pentru elevi. Elevii s-au implicat activ în cadrul proiectelor, ponderea crescând de la 67% la 98%. Ca urmare, a crescut și ponderea elevilor care cunosc conținutul tematic de la 63% la 95%. Strategiile și abordările au fost dezvoltate treptat, munca a mers într-o nouă direcție: munca a devenit mai coordonată, informal a existat o împărțire pe roluri; profesorii s-au arătat dintr-un alt unghi, astfel asigurând o atmosferă prietenoasă pentru întreg grupul de lucru, unde elevii lucrează la o sarcină comună, iar profesorul are rol de observator și consilier. Evaluarea elevilor este axată pe atingerea scopurilor de către elevi și nu pentru muncă. La final, grupul de elevi a prezentat concluziile cu referire la proiectul lor.

Proiectul de cercetare prezentat a avut un impact și o pondere deosebită asupra elevilor implicați direct și activ în proiect, ca urmare a expunerii publice, dar și asupra părinților implicați, asupra colegilor de școală, precum și asupra profesorilor care au participat la sesiunea de prezentare a proiectelor de către elevii clasei a XI-a umanist.

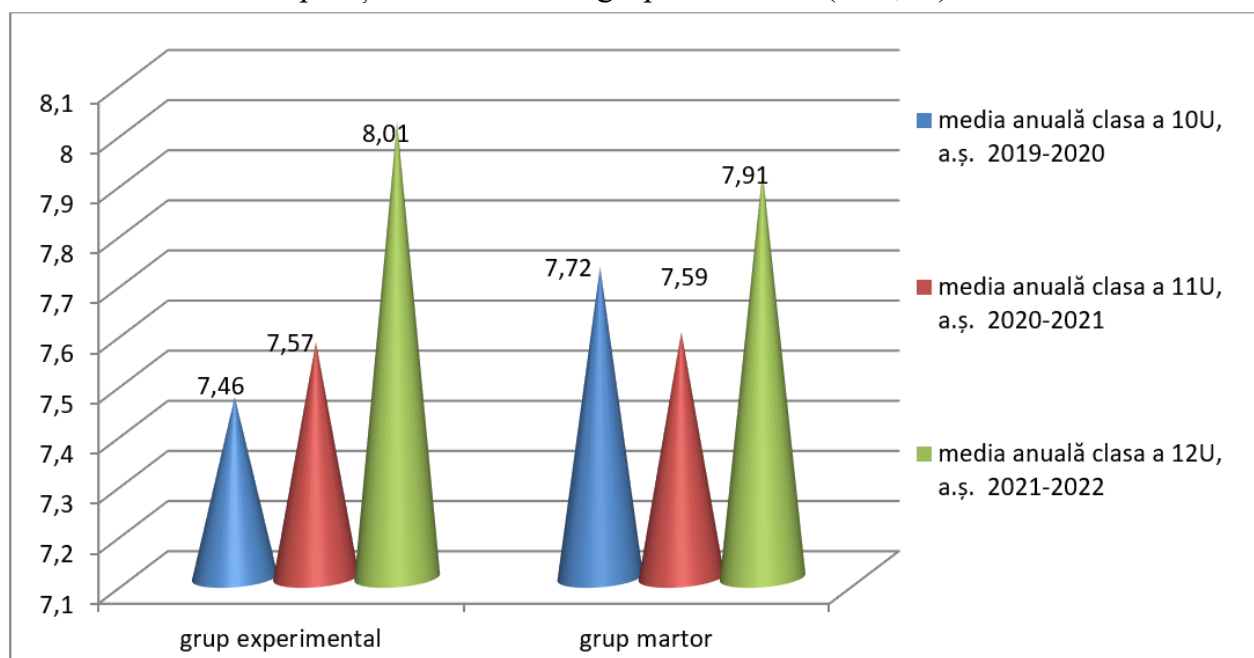
Pentru a scoate în evidență ponderea reușitei ca urmare a învățării în baza proiectelor de cercetare în perioada anul de studii 2020-2021 și semestrul 1, an școlar 2021-2022, a fost stabilit eșantionul de cercetare, format din două grupuri a câte 10 elevi (grupul martor și grupul experimental), clasa a 11U a.ș. 2020-2021 din LT „M. Eminescu” Sipoteni, raionul Călărași. Așa cum proiectul este o activitate individuală, elevii din grupul martor au decis să se implice mai puțin, alții deloc, în realizarea proiectelor. Elevii din grupul experimental sunt cei care se implică activ în procesul de realizare a proiectelor.



**Figura 3. Raportul dintre procentul calității învățării pe eșantionul de control și cel experimental la disciplina biologie**

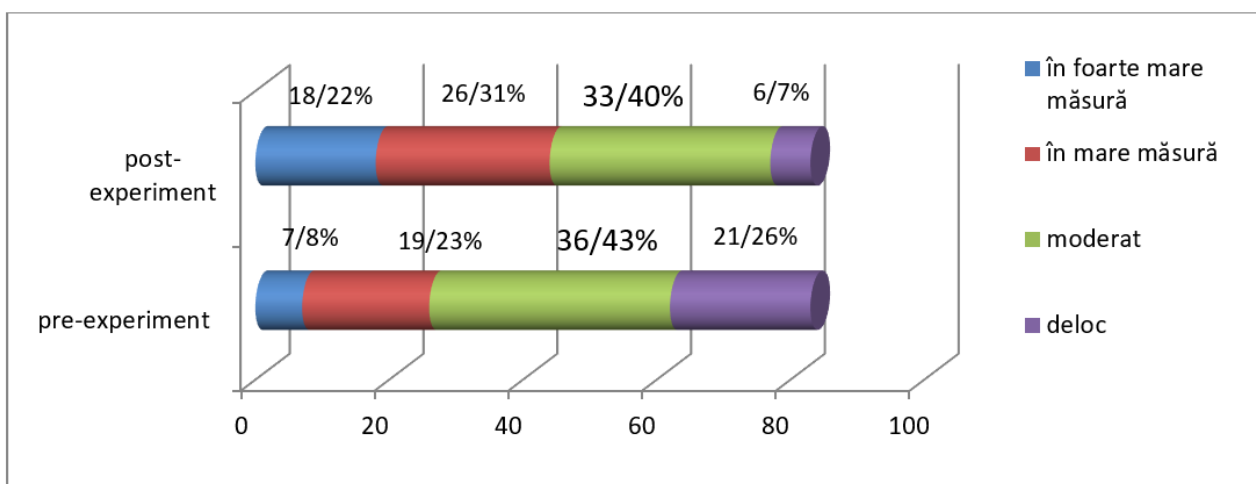
Raportând rezultatele obținute de elevi în anul școlar 2020-2021 și în a.ș. 2021-2022 putem afirma cu certitudine, că rezultatele elevilor din grupul experimental au crescut semnificativ (cu 10%) în clasa a 12U (Figura 3), comparativ cu cele de la finalul clasei a 11U. Pe când la grupul martor se atestă o creștere de doar 5% a rezultatelor. Aceste rezultate ne vorbesc despre impactul benefic al abordării transdisciplinare asupra învățării.

În aceeași ordine de idei, am analizat cum variază mediile anuale în anii de liceu 2019-2020, 2020-2021 și 2021-2022 (Figura 4) și menționăm, că rezultatele elevilor au crescut treptat la grupul experimental cu 0,55 în clasa a 12U a.ș. 2021-2022 comparativ cu clasa a 10U, a.ș. 2019-2020, pe când la grupul martor se atestă o ușoară diminuare a mediei anuale în clasa a 11U, a.ș. 2020-2021, comparativ cu clasa a 10U, a.ș. 2019-2020, după care are loc o ușoară creștere în clasa a 12U, a.ș. 2021-2022. Rezultatele prezentate în (Figura 4) scot în evidență faptul că în perioada experimentului ambele grupuri au demonstrat rezultate ascendente, doar că pentru grupul experimental (cu 0,55) sunt mai semnificative în comparație cu rezultatele grupului martor (cu 0,19).



**Figura 4. Rezultatele școlare la biologie ale elevilor clasei a XII-a U, în perioada anilor de liceu, 2019-2022**

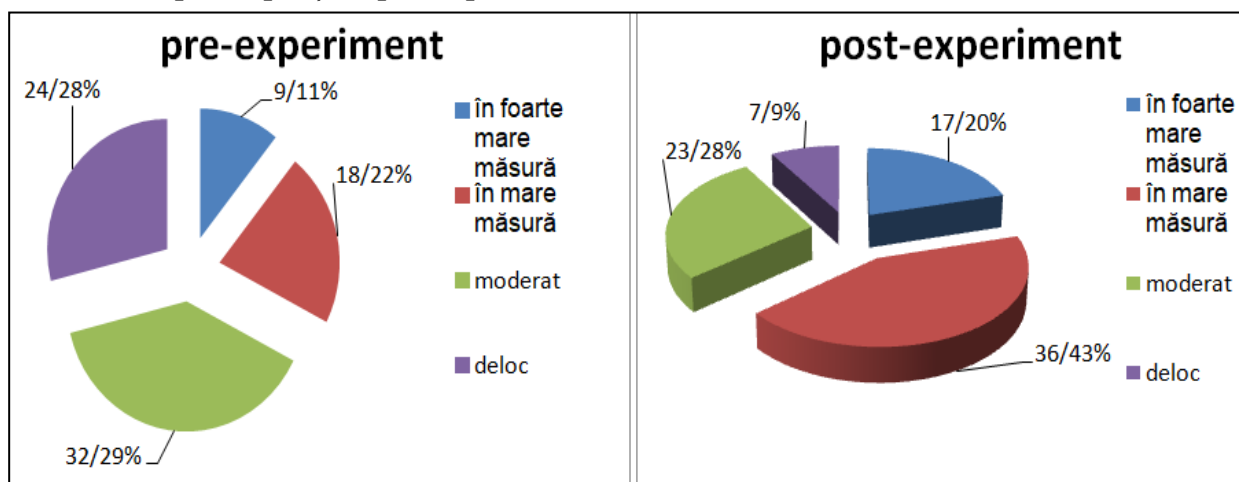
În scopul determinării nivelului de motivație a elevilor în aplicarea proiectelor de cercetare și rolul acestora în formarea competenței antreprenoriale și spiritului de inițiativă, le-am propus elevilor un chestionar la început de experiment și după. În figura 5 sunt prezentate rezultatele chestionării elevilor cu referire la „Cât de utile pentru ei sunt proiectele de cercetare în formarea competenței antreprenoriale și spiritului de inițiativă”.



**Figura 5. Utilitatea proiectelor de cercetare în formarea competenței antreprenoriale și spiritului de inițiativă**

Este evident faptul că la etapa de post-experiment elevii au conștientizat rolul proiectelor de cercetare în formarea competenței antreprenoriale și spiritului de inițiativă, unde 53% susțin că în mare și foarte mare măsură, comparativ cu etapa de pre-experiment, la care doar 31% au menționat acest fapt. Dacă în pre-experiment 26% susțineau că metoda proiectului este deloc utilă, la final de experiment doar 6 elevi (7 %) își mențin opinia.

Din figura 6 constatăm că la etapa de post-experiment crește motivația elevilor (53/63% din respondenți) pentru realizarea proiectelor de cercetare, în comparație cu 27/33% din participanți în pre-experiment.



**Figura 6. Nivelul motivațional de învățare redat de proiectul de cercetare**

Totodată, se atestă faptul că și din cei 24/28% din pre-experiment deloc motivați, proiectul de cercetare le-a provocat interesul. Ca urmare, doar 7 (9%) respondenți nu sunt deloc motivați. Acest fapt ne confirmă studiile realizate privitor la metoda proiectului de cercetare, ca factor primordial în formarea competențelor specifice disciplinei biologie și chimie.

## Concluzii

Pedagogia modernă se confruntă cu o problemă majoră asociată cu creșterea dinamică a volumului de informație, care are o tendință de intensificare în viitor. Una dintre soluțiile posibile de rezolvare a situației create este dezvoltarea unei pedagogii optimizatoare prin integrarea cunoștințelor, bazată pe principiul inter- și transdisciplinarității, întemeiat pe viziunea de bază asupra lumii, a conceptelor metodologice care sunt de importanță fundamentală pentru toate disciplinele.

Abordarea inter-/transdisciplinară are un impact semnificativ asupra dezvoltării competenței antreprenoriale și a spiritului de inițiativă la elevi, deoarece favorizează formarea unui interes conștientizat în activitățile învățare față de compușii chimici, procesele naturale, sporește nivelul autonomiei elevilor în luarea unor decizii prompte adaptate la realitățile actuale. Elevul obține deprinderi de a-și planifica învățarea și posibilele riscuri, acumulează experiență de comunicare cu semenii la prezentarea proiectelor, își dezvoltă abilitățile de comunicare în public, dezvoltă capacitatea de a lucra în diferite condiții, cu diverse materiale și metode, pentru a preveni probleme de diferit gen, învață cum să lucreze cu aplicațiile Google. În baza activităților desfășurate elevii au început conștient să abordeze proiectarea textelor; și-au dezvoltat abilitățile de a prezenta materialul într-un mod accesibil, inteligibil și interesant, abilități demonstrate de lucru în echipă.

Aceasta le va permite elevilor să înțeleagă interdependența și natura sistemică a lumii, să adopte o abordare transdisciplinară în activitățile lor, pentru rezolvarea problemelor complexe, care necesită aplicarea integrată a cunoștințelor și aptitudinilor disciplinare.

Prin urmare, primul pas către succes în abordarea inter-/transdisciplinară a conținuturilor ține de competențele profesionale ale cadrului didactic și atitudinea acestuia față de ceea ce face.

*Studiul a fost realizat cu suportul financiar al proiectului din cadrul Programului de Stat (ANCD) 20.80009.5007.28. Elaborarea noilor materiale multifuncționale și a tehnologiilor eficiente pentru agricultură, medicină, tehnică și sistemul educațional în baza complexelor metalelor „s” și „d” cu liganzi polidentafi.*

## Bibliografie

1. Codul educației al Republicii Moldova, nr.152 din 17.07.2014. În: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 24.10.2014, nr. 319-324. <http://lex.justice.md/index.php?action=view&view=doc&lang=1&id=355494>
2. Cadrul de referință al curriculumului național. Chișinău: Liceum, 2017. [https://mecc.gov.md/sites/default/files/cadrul\\_de\\_referinta\\_final\\_rom\\_tipar.pdf](https://mecc.gov.md/sites/default/files/cadrul_de_referinta_final_rom_tipar.pdf) (accesat 11.06.2022)



3. CHIRIAC, L. ș.a. *Evaluarea procesului de studiere a științelor reale și ale naturii din perspectiva inter/transdisciplinarității* (concept STEAM). Studiu monografic. Chișinău: Tipografia Centrală, 2020. 252 p.
4. MARITZ, A.; PERENYI, A.; DE WAAL, G.; BUCK, C. Entrepreneurship as the unsung hero during the current COVID-19 economic crisis: Australian perspectives. In: *Sustainability*, MDPI, 2020. vol. 12(11), p. 1-9.
5. COROPCEANU, E.; TANASACHI, O.; LOZOVAN, V. Dezvoltarea competenței antreprenoriale: mecanism de stimulare a interesului pentru disciplina Chimie. In: *Univers pedagogic*. 2019, nr. 4, pp. 28-33.
6. LOZINSCHI, I.; COROPCEANU, E. Impactul activității experimentale la chimie asupra orientării profesionale a elevilor. In: *Acta et commentationes. Științe ale Educației*. 2021, nr. 3, pp. 24-33.
7. BÎRNAZ, N. ș.a. *GHID Biologie Gimnaziu*. Chișinău: MECC, 2019.
8. APOSTOL, P.; BANU, I. *Dicționar de filozofie*. București: Politică, 1978. 804 p.
9. Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 Educația 2020. Publicat la 21.11.2014 în Monitorul Oficial nr. 345-351, art. 10.
10. Recomandarea Consiliului Uniunii Europene din 22 mai 2018: „Competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții – un cadru european de Referință, [https://eur-lex.europa.eu/legalcontent/RO/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=ES](https://eur-lex.europa.eu/legalcontent/RO/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=ES)
11. Despre EntreComp: Cadrul de competențe antreprenoriale <https://ancd.gov.md/sites/default/files/document/attachments/Descrierea%20EntreComp.pdf> (vizitat la 22.05.2022).
12. MIHAILOV, E. ș.a. *Ghid de implementare a curriculumului la disciplina Chimie în clasele VII-IX*, ediția 2019.
13. ȘERBĂNESCU L.; BOCOȘ M. *Didactica disciplinelor psihopedagogice. Suport de curs*. București: Ed. „Matrix Rom”, 2013.
14. РЕПИНА, Л.П. *Историческая наука на рубеже XX–XXI вв.: социальные теории и историографическая практика*. Москва: Кругъ, 2011. 560 с.
15. ТАГАРД, П. *Междисциплинарность: торговые зоны в когнитивной науке* In: *Логос*. 2014. № 1 (97). С. 35-60.

CZU: 371.136:[502+574]:371.214.112+91(282.247.31) DOI: 10.36120/2587-3636.v28i2.22-32

## **FORMAREA COMPETENȚELOR DE MEDIU LA ELEVII CLASELOR A XII-A, CU APLICARE ÎN ORIZONTUL LOCAL AL RÂULUI NISTRU**

### **PE SECTORUL RAIONULUI ANENII NOI**

**Igor CODREANU**, doctor, conferențiar universitar

<https://orcid.org/0000-0001-5410-2086>

Catedra Geografie Generală, Universitatea de Stat din Tiraspol

**Olesea IOVIȚĂ**, master, Geografia Mediului Înconjurător

Catedra Geografie Generală, Universitatea de Stat din Tiraspol

**Rezumat.** În articol sunt reflectate aspecte metodologice și practice de formare a competențelor de mediu/ecologice la elevii din clasa a XII-a din LT „Olimp”, satul Puhăceni, raionul Anenii Noi. Conținutul se raportează la cerințele normative din curricula națională la Geografie, evidențiate ca competențe specifice. Aceste competențe sunt dezvoltate nu doar prin studierea conținutului manualului pentru clasa a XII-a și atlasele școlare în calitate de materiale didactice, dar și prin studierea unor acte legislative, un exemplu fiind Legea nr. 440 din 27.04.1995, cu privire la zonele și fâșiile de protecție a apelor râurilor și bazinelor de apă. Consolidarea competenței de mediu/ecologică s-a realizat prin cercetări în orizontul local din zona protejată a râului Nistru, prin analiza vizuală și aprecierea componentelor de mediu în raport cu articolele din legea studiată. Elevii au participat la mai multe activități ce țin de salubritatea și amenajarea teritoriului cercetat, la informarea și sensibilizarea autorităților publice locale și a membrilor comunității cu privire la cele mai evidente forme de impact negative asupra mediului.

**Cuvinte cheie:** competențe de mediu/ecologice, competențe specifice, curricula la Geografie, Legea, orizontul local, zona protejată a râului.

## **TRAINING OF ENVIRONMENTAL SKILLS FOR 12TH GRADE STUDENTS, WITH APPLICATION IN THE LOCAL HORIZON OF THE NISTRU RIVER ON THE ANENII NOI DISTRICT SECTOR**

**Summary.** The article reflects methodological and practical aspects of training environmental / ecological skills of students in the 12th grade of LT „Olimp”, Puhăceni village, Anenii Noi district. The content refers to the normative requirements of the national curriculum in Geography, highlighted as specific competencies. These competencies are developed not only by studying the content of the textbook for the 12th grade and school atlases as teaching materials, but also by studying some legislative acts, an example being Law no. 440 of 27.04.1995, regarding the areas and strips for the protection of river waters and water basins. The consolidation of environmental / ecological competence was achieved through research in the local horizon in the protected area of the Dniester River, through visual analysis and assessment of environmental components in relation to the articles of law studied. The students participated in several activities related to the sanitation and arrangement of the researched territory, in informing and raising the awareness of local public authorities and the community members regarding the most obvious forms of negative impact on the environment.

**Key words:** environmental / ecological skills, specific skills, Geography curriculum, Law, local horizon, protected area of the river.

## **Introducere**

Umanitatea contemporană se confruntă cu o serie de probleme sociale, economice și de mediu, care au atins nivel global încă de la sfârșitul secolului trecut. Complexitatea problemelor de mediu este determinată și de tendința tot mai accentuată de exploatare geopolitică a resurselor mediului, un exemplu fiind resursele minerale, în special cele energetice. Starea mediului din Republica Moldova este determinată atât de schimbările globale și regionale, dar și de potențialul mediilor locale, situație determinată în mare parte de nivelul de interacțiune dintre factorii naturali și cel antropic [1].

Ameliorarea cât mai urgentă a confruntărilor de mediu nu se poate realiza fără educația ecologică a societății. O cale strategică în politica globală de mediu a fost stabilită dezvoltarea durabilă a civilizației umane, iar mecanismul cheie în promovarea acestui concept poate fi funcțional punând prioritate pe un sistem educațional de cel mai înalt nivel și care la rândul său pune temelia conștientizării și formării culturii societății în raport cu mediul [2].

În același timp, competența de mediu/ecologică nu poate fi formată fără desfășurarea activității de investigare/cercetare de către elevi a diferitor situații - problemă de mediu, în special în orizontul local [7]. Activitățile didactice, în raport cu cerințele curriculumului național la Geografie determină orientarea și axarea învățământului geografic spre promovarea unei culturi și atitudini responsabile față de mediu. În așa fel, învățământul axat pe formarea competenței ecologice este un obiectiv prioritar în soluționarea problemelor de mediu începând cu orizontul local, contribuind la formarea culturii de mediu la generația viitorului, cu accent motivațional, emoțional, valoric, cognitiv și atitudinal/comportamental [3; 5].

Activitățile de cercetare sub ghidajul cadrului didactic, cu ieșiri practice și de cercetare în teren, cu implicarea personală a elevilor în soluționarea unor probleme de mediu, sunt condiții optimale pentru înțelegerea fenomenelor și proceselor din mediul geografic. Prin urmare, profesorul de geografie deține rolul prioritar în motivarea și implicarea elevilor în procesul de investigație, cunoaștere, evidențiere și soluționare în măsura posibilităților a problemelor de mediu din orizontul local.

## **Repere metodologice și materiale utilizate**

Scopul cercetării constă în *stabilirea percepției elevilor din clasa a XII-a a stării mediului în orizontul local din zona protejată a râului Nistru prin prisma cunoștințelor acumulate la Geografie, a unor investigații suplimentare cu caracter legislativ și implicării directe în ameliorarea unor probleme.*

Pentru realizarea cercetării au fost formulate următoarele obiective:

1. Motivarea elevilor pentru cercetarea și evidențierea problemelor de mediu din orizontul local al râului Nistru pe segmentul raionului Anenii Noi și stabilirea conexiunilor relaționale ale mediului de nivel global, regional și local;
2. Studiarea unor cerințe legislative, care fac referință la activitățile permise în zonele de protecție ale râurilor și bazinelor de apă din Republica Moldova și evidențierea abaterilor în aceste spații adiacente râului Nistru pe teritoriul raionului Anenii Noi;
3. Implicarea elevilor în acțiuni de informare și conștientizare a comunității și a autorităților publice locale și realizarea unor măsuri de ameliorare a mediului din zona de protecție a râului Nistru;
4. Stabilirea unor măsuri de prevenire a degradării mediului și de conservare a orizontului local din zona de protecție a râului Nistru.

Cercetările s-au realizat pe parcursul anilor 2020-2022, perioadă în care a fost desfășurată activitatea de acumulare și documentare a informației teoretice și metodice asupra tezei de master. Activitățile practice și cercetările au fost realizate de către elevii claselor de liceu din cadrul LT „Olimp”, din satul Puhăceni, raionul Anenii Noi, iar terenul pentru cercetare și implementare a unor măsuri de protecție a fost determinat în cadrul orizontului local din zona protejată a râului Nistru.

Pentru realizarea obiectivelor cercetării, orientate spre ameliorarea stării mediului în orizontul local din zona protejată a r. Nistru sau utilizat următoarele metode:

- metodele didactice [3; 5] (*metoda observării, metoda anchetelor, metoda fișei psiho-pedagogice, metoda testelor și metoda experimentală*);
- metode geografice de cercetare [8]: *metoda observației geografice în condiții de teren; metoda cartografică ce se referă la reprezentarea grafică la o scară redusă a localităților și a râului Nistru în limitele administrative ale raionului Anenii Noi; metoda bibliografică, prin studierea literaturii suplimentare, în special ce ține de legislația de mediu din Republica Moldova; metoda analizei care prevede analiza legilor din domeniul mediului, a situației din orizontul local, a hărților etc; metoda sintezei, care reface unitatea întregului și a relației dintre factorii de mediu cu conștiința comunității locale; metoda comparativa, care consta în evaluarea datelor statistice, cartografice și a stării mediului din zona protejată a râului Nistru pe diferite porțiuni din raionul Anenii Noi; metoda istorica, care scoate în evidență evoluția stării orizontului local în timp și spațiu, prin studierea unor materiale de arhivă și discuții cu localnicii.*

### **Rezultate obținute, discuții și exemplificări**

Conform curriculumului național la Geografie în clasa a XII-a se studiază disciplina **Geografie: Republica Moldova și lumea contemporană**, care abordează mediul geografic al Terrei și poziția țării noastre în lumea contemporană, din perspectiva

problemelor fundamentale de ordin geografic, la nivel local, regional și global. Accentul este pus pe rolul aplicativ al Geografiei în dezvoltarea durabilă a lumii contemporane și a Republicii Moldova [6]. Prin urmare, cele cinci competențe specifice, prevăzute pentru a fi formate la elevii claselor de liceu, pot fi realizate nu doar prin asimilarea materialului din conținuturile manualelor și atlaselor școlare, dar și prin dezvoltarea la elevi a motivației pentru cercetarea problemelor de mediu și implicarea directă în ameliorarea acestora în orizontul local [4], ca exemplu fiind zona protejată a râului Nistru:

- *Interpretarea realității geografice prin mijloace și limbaje specifice, manifestând interes pentru dezvoltarea sustenabilă a mediului;*
- *Raportarea realității geografice la auxiliare statistice, grafice și cartografice, dovedind spirit analitic și practic;*
- *Explorarea unor situații-problemă ale mediului local, regional și global, demonstrând responsabilitate și respect față de natură și societatea umană;*
- *Investigarea spațiului geografic prin conexiuni interdisciplinare, din perspectiva educației pe tot parcursul vieții;*
- *Valorificarea patrimoniului natural și cultural sub aspect social, intercultural, antreprenorial, demonstrând spirit civic.*

Unele date cu referință la componentele mediului din spațiul administrativ al raionului Anenii noi, elevii le cunosc ca urmare a studierii conținuturilor curriculare și a materialelor didactice din clasa a VIII-a la Geografia Fizică a Republicii Moldova. În clasa a XII-a elevii aprofundează aceste cunoștințe și cunosc informații noi, inclusiv prin cercetarea unor materiale suplimentare recomandate de profesorul de geografie.



**Figura 1. Harta raionului Anenii Noi cu meandrele Nistrului [10]**

Prin urmare, analizând toate informațiile geografice, elevii constată că raionul Anenii Noi este amplasat în sud-estul Republicii Moldova, cu deschidere spre partea superioară a Câmpiei Nistrului Inferior. Acest raion administrativ are o suprafață de 887,6 km<sup>2</sup>, iar râul Nistru îl desparte la est de Unitatea Administrativ-Teritorială din stânga Nistrului. Relieful slab fragmentat este traversat de r. Nistru, care scoate în evidență o meandrare excesivă în trecere prin localitățile Delacău, Puhăceni, Șerpeni, Speia, Telița Nouă, Gura Bâcului și Varnița (Fig. 1).

Studiind resursele naturale din acest spațiu de cercetare elevii au scos în evidență faptul că pe lângă resursele de soluri, agro-climatic, biodiversitate, resursele minerale reprezentate prin cele utile pentru construcții, totuși resursele acvatice sunt destul de reprezentative prin apele de suprafață și cele subterane. Principalele cursuri de apă sunt râurile Nistru, cu lungimea de 68 km pe teritoriul raionului și afluentul de dreapta Bîc, cu lungimea de 42 km (Fig. 2), fiind amplasate și 60 de iazuri, din care cel mai mare este din s. Gura Bîcului, cu suprafața de 364 ha.



**Figura 2. Punctul de confluență a râului Bîc cu râul Nistru [11]**

Râul Nistru izvorăște din Carpații Ucraineni, cu izvorul în nord – vestul pantei muntelui Rozluci, din preajma satului Volcie și se revarsă prin limanul Nistrului în Marea Neagră, la 35 km spre sud – vest de orașul Odessa. Lungimea râului este de 1362 km și traversează circa 660 km doar pe teritoriul Republicii Moldova. Astfel elevii raportând aceste date la clasificarea din Articolul 5 al Legii nr 440, cu privire la zonele și fâșiile de protecție a apelor râurilor și bazinelor de apă [9], au constatat că râul Nistru intră în categoria de râuri mari, care au dimensiuni de lungime de peste 200 km. Aceste date sunt importante pentru că în dependență de mărimea râului sunt specificate dimensiunile zonelor de protecție și a fâșiilor cu vegetație de protecție.

Prin urmare elevii au analizat minuțios noțiunile din Articolul 2 [9]:



- **zonă de protecție** a apelor râurilor și bazinelor de apă reprezintă teritoriul aferent obiectivului acvatic cu dimensiuni stabilite, destinat pentru protecția apelor de suprafață împotriva poluării, epuizării și înnămolirii;
- **fâșie riverană de protecție a apelor** este un teritoriul cu dimensiuni stabilite din componența zonei de protecție a apelor menit pentru crearea perdelelor forestiere sau înierbare;
- **perdeaua forestieră de protecție a malului** are menirea pentru protecția lui împotriva eroziunii și alunecărilor de teren.

În Articolul 6 [9] se menționează „că de-a lungul malurilor râurilor și bazinelor de apă se stabilesc zone de protecție a apelor cu o lățime de cel puțin 500 metri” de la muchia taluzului riveran al albiei pe ambele maluri, iar în cazul râului Nistru și Prut această dimensiune este de 1000m. În același timp, Legea prin Articolul 3 stabilește că „zona de protecție a apelor râurilor și bazinelor de apă include lunca râului, primele terase supraluncă, muchiile și povârnișurile abrupte ale malurilor principale, râpile și văgăunile care intră nemijlocit în valea râului. Este cu strictețe menționat că, în zona de protecție a apelor râurilor și bazinelor de apă se instalează un regim special de activitate economică” .

Realitățile de fapt demonstrează că terenurile din zona de protecție a râului Nistru pe unele sectoare sunt prelucrate în scopuri agricole, până aproape de muchia taluzului riveran, un exemplu fiind situația de lângă satul Speia (Fig. 3).



**Figura 3. Depășirea limitei zonei de protecție a râului Nistru prin utilizarea terenurilor în agricultură lângă satul Speia**

În zona de protecție a apelor se separă fâșia riverană de protecție a apelor, în hotarele căreia activitatea economică este strict limitată, iar în cadrul acesteia se diferențiază o perdea forestieră menită pentru protecția împotriva eroziunii și alunecărilor

de teren. În cazul râului Nistru în Articolul 7, punctul 1, este stabilită o fâșie riverană de protecție a apelor cu lățimea de 100 metri pe fiecare mal în parte.

Observațiile și analizele în condiții de teren au demonstrat că pe unele sectoare această cerință legislativă este respectată, iar în altele nu. Malurile râului au înălțimea de 1-5 m, fiind constituite din roci argiloase și nisipo-argiloase cu plaje nisipoase, acoperite în mod obligatoriu cu arbori și arbuști hidrofilii, precum Salcie și Plop. În același timp s-a observat că vegetația de arbori din fâșia riverană, numită și „zăvoaie” este în vârstă și necesită lucrări sanitare și plantări de noi de arbori și arbuști (Fig. 4).



**Figura 4. Perdea forestieră din zona de protecție a râului Nistru cu vegetație în vârstă și cu multe crengi uscate**



**Figura 5. Vedere asupra drumului de îndiguire a luncii din zona de protecție a Nistrului, pentru menținerea undelor de viitură și inundațiilor**



Totuși legea, prin Articolul 12, admite folosirea terenurilor din zonele de protecție a apelor. Prin urmare, terenurile situate în zonele de protecție a apelor, cu excepția fâșiilor riverane de protecție a apelor și a sectoarelor luncilor înmlăștinite cu lățimea de 100 metri, pot fi plantate cu orice fel de culturi agricole, inclusiv cu plantații multianuale. Dar, în continuare, prin Articolul 13, Legea impune acțiuni economice interzise în zona de protecție, precum:

- *aplicarea pesticidelor pe fâșii cu o lățime de 300 metri de la muchia taluzului riveran al albiei;*
- *amplasarea fermelor și complexelor zootehnice;*
- *construcția, amplasarea și exploatarea depozitelor pentru păstrarea îngrășămintelor minerale și pesticidelor, obiectelor pentru prepararea soluțiilor de pesticide și alimentarea cu aceste soluții, colectoarelor de ape reziduale de la fermele și complexele zootehnice;*
- *repartizarea terenurilor pentru depozitarea deșeurilor menajere și de producție;*
- *tăierea arborilor și arbuștilor (cu excepția tăierilor de îngrijire și a tăierilor sanitare);*
- *extragerea nisipului și prundișului din albia minoră a râului.*

Realitățile demonstrează că de multe ori populația, fie locală sau cei care vin pentru agrement în zilele de odihnă, lasă după ei multe deșuri, inclusiv foarte periculoase mediului, precum ambalajele din plastic. Un impact pozitiv în formarea competenței ecologice la elevii din LT „Olimp” și a comunității locale îl au acțiunile periodice de salubritate a teritoriului din zona protejată a Nistrului (Fig. 6).



**Figura 6. Elevi și locuitori din satul Puhăceni participă la acțiuni de salubritate în zona de protecție a râului Nistru**



Cercetările pe teren au scos în evidență multiple cazuri de defrișare ilicită a arborilor viabili și care de fapt nu prezintă un material valoros ca biocombustibil (Fig. 7).



**Figura 7. Urme ale defrișărilor ilicite în cadrul fâșiei riverane  
din zona protejată a râului Nistru**

Studiind Legea nr. 440 [9], elevii din clasa a XII-a au constatat și unele cerințe care au provocat o curiozitate mai deosebită. Astfel, au aflat că, „pășunatul în zonele de protecție a apelor râurilor și bazinelor de apă se permite în exclusivitate în partea îndepărtată de râu a zonei de protecție și se efectuează în conformitate cu normele și regimul capacității de pășunat,,.



**Figura 8. Pășunatul caprinelor și a vitelor cu încălcări  
în zona de protecție a râului Nistru**

Responsabilitatea pentru respectarea normelor și regimului capacității de pășunat o poartă autoritățile administrației publice locale. De fapt această prevedere nu se respectă (Fig. 8) sau nici nu este cunoscută, lucru marcat și în pozele realizate de tinerii cercetători, chiar și prin discuție cu reprezentanții autorităților publice locale.

Legea prevede că și “adăparea vitelor se efectuează în locuri amenajate special, atribuite de comun acord cu organele administrației publice locale, iar mânărea vitelor la adăpare prin fâșiile riverane de protecție a apelor trebuie realizată pe cărări stabilite în acest scop, amplasate de-a curmezișul fâșiilor de protecție”(Articolul 14) lucru care la fel nu este respectat (Fig. 9).



**Figura 9. Lipsa fâșiei riverane de protecție a râului Nistru și a locurilor special amenajate pentru adăpatul animalelor**

În rezultatul cercetărilor realizate de către elevii clasei a XII din LT „Olimp,, din satul Puhăceni, raionul Anenii Noi a cerințelor legislative în raport cu protecția mediului din zona de protecție a râului Nistru, aceștia au făcut și câteva concluzii, inclusiv recomandări. Concluzia didactică a profesorului de geografie este că îmbinarea cunoștințelor teoretice cu cercetările suplimentare în condiții de teren, consolidează competența de mediu/ecologică la elevi, aceștia devenind mult mai sensibili la problemele de mediu din orizontul local.

### **Concluzii**

- Legea cu privire la zonele și fâșiile de protecție a apelor râurilor și bazinelor de apă (nr. 440 din 27.04.1995), reglementează modul de creare a zonelor de protecție a apelor și a fâșiilor riverane de protecție a apelor râurilor și bazinelor de apă, regimul de folosire și activitatea de ocrotire a lor, dar analiza comparativă cu situația reală scoate în evidență și multe încălcări;



- În mare parte legislația de mediu din Republica Moldova corespunde cerințelor contemporane și tinde spre standardele europene, dar lipsește un control strict al instituțiilor de stat și indiferența populației pentru respectarea acestora;
- Competența de mediu/ecologică este cu mult mai consolidată la elevi, odată cu aplicarea cunoștințelor teoretice în activități de cercetare și implicare în realizarea unor acțiuni de protecție a mediului în special în orizontul local.

### Recomandări

- Salubritatea malurilor și albiei râului cu lichidarea gunoiștilor neautorizate;
- Plantarea arborilor și arbuștilor pe malurile r. Nistru, crearea fâșiilor forestiere de protecție cu implicarea autorităților locale și a comunității;
- Amenajarea locurilor pentru adăpatul animalelor conform cerințelor din lege și reglementarea pășunatului în zona protejată.

### Bibliografie

1. CODREANU, I. *Geografia și protecția mediului. Suport de curs pentru studenți*. Chișinău: Editura „Labirint”, 2007. 172 p.
2. COCÂRȚĂ, P. *Managementul ecologic și dezvoltarea durabilă. Starea mediului în Republica Moldova în 2007-2010. Raport național*. Chișinău, 2011.
3. CHIRICĂ, G. Valențele reprezentărilor în formarea comportamentului corect în natură la copii. În: *Concepte și strategii de dezvoltare a învățământului contemporan. Materialele conferinței științifice internaționale*. Chișinău, 2004.
4. MECC al RM. Curriculum național. Aria curriculară educație socioumanistică. Geografie în clasele X-XII. Chișinău, 2019. 36 p.
5. FRANȚUZAN, L. *Formarea competenței de cunoaștere științifică la liceeni în context intertransdisciplinar*. Autoref. tezei de doctor în pedagogie. Chișinău, 2009.
6. SOCHIRCĂ, E.; MAMOT, V.; JECHIU, E. Considerații cu privire la formarea și percepția educației ecologice de către elevi. În: *Acta et Commentationes, Sciences of Education*, 2019. nr. 1(15), p. 183-189.
7. ОВСЯННИКОВА, Н. П. *Формирование экологической компетентности старших школьников на основе исследовательской деятельности в естественнонаучном образовании*. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Екатеринбург, 2011. 10 с.
8. <http://www.referatele.com/geografie/PRINCIPII-SI-METODE-IN-ANALIZA436.php>
9. [https://www.legis.md/cautare/getResults?doc\\_id=16173&lang=ro](https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=16173&lang=ro)
10. <https://www.google.com/search?q=Harta+raionului+Anenii+Noi&tbm=isch&source=iu&ictx=1&vet=1&fir=PryIk91koBjKUM%252C9YOYcPKZJYi74M%252C>
11. <https://www.google.com/search?q=imagini+riul+Bic&tbm=isch&ved=2ahUKewi9jqWmydf4AhVEIP0HHfu-BfAQ2-cCegQIABAA&oq=imagini+riul+Bic&gs>

CZU: 377.8:37+37.042.2:51

DOI: 10.36120/2587-3636.v28i2.33-40

## MODELUL PEDAGOGIC DE FORMARE A COMPETENȚEI MATEMATICE A VIITORILOR ÎNVĂȚĂTORI DE CLASELE PRIMARE

Hajdeu MIHAELA, doctorandă

<https://orcid.org/0000-0001-8189-7558>

Universitatea de Stat din Tiraspol

**Rezumat.** La etapa actuală se observă că elevii din instituțiile de învățământ cu profil pedagogic deși pe parcursul studiilor acumulează un stoc considerabil de cunoștințe, totuși aceștia întâmpină dificultăți la etapa de implementare a acestora în activități practice. Aceștia cu mare dificultate se adaptează la circumstanțele care se schimbă rapid în deosebi în domeniul activității profesionale, totodată se confruntă cu greutăți în ceea ce privește aplicarea cunoștințelor în luarea deciziilor în mod independent.

**Cuvinte-cheie:** proces instructiv-educativ, învățător, competențe, tehnologii educaționale, competențe matematice.

## THE PEDAGOGICAL MODEL FOR THE FORMATION OF THE MATHEMATICAL COMPETENCE OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS

**Summary.** At the present stage it is observed that the students from the educational institutions with pedagogical profile, although during the studies they accumulate a considerable stock of knowledge, nevertheless they encounter difficulties at the stage of their implementation in practical activities. They have great difficulty adapting to rapidly changing circumstances, especially in the field of professional activity, and also face difficulties in applying their knowledge to make decisions independently.

**Keywords:** instructive-educational process, teacher, skills, educational technologies, mathematical skills.

Deoarece tinerii învățători întâlnesc diverse dificultăți atunci când trebuie să se adapteze la diferite situații cu caracter profesional, instituțiile de învățământ trebuie să ofere ajutor viitorilor învățători de clasele primare în drumul lor spre a deveni profesioniști care să cunoască materia predată precum și să mănuiască cu dibăcie tot felul de tehnologii educaționale moderne în proiectarea procesului instructiv-educativ.

Calitatea predării, eficacitatea și creșterea în mediul academic depinde în cel mai direct mod de gradul de pregătire profesională, de abilitățile profesionale și cele pedagogice pe care trebuie să le dețină viitorul învățător de clasele primare. Astfel, pregătirea profesională a viitorilor învățători ai claselor primare este privită ca „antrenament”, care în sens larg vizează transferul de cunoștințe necesare pentru ceva, iar în sens îngust ca stoc de cunoștințe obținute în procesul de învățare a ceva.

Formarea profesională este considerată drept „un ansamblu de măsuri sau activități de pregătire (cursuri sau alte forme de formare profesională)” cu scopul de a dobândi accelerat de către subiecții implicați (elevi) abilitățile necesare pentru a îndeplini sarcinile unui anumit loc de muncă [11], iar procesul de însușire a cunoștințelor, abilităților și atitudinilor permite efectuarea acestei munci în domeniul respectiv.

Activitatea pedagogică a unui profesor implică în primul rând: formarea la elevii de vârstă școlară mică a conceptelor științifice și dezvoltarea abilităților intelectuale, abilităților de vorbire; încurajarea dorinței de cunoaștere și autoeducare; formarea unei persoane inteligente etc.

Un învățător de clasele primare nu este doar un intelectual (o persoană cu abilități de gândire foarte dezvoltate, inteligent, un nivel ridicat de dezvoltare mentală), ci mai ales - un intelectual (o persoană care aparține unui grup social de oameni, interacționează cu cei implicați în procesul educațional, posedând o mare cultură internă și externă și este mereu antrenat în activități profesionale de muncă intelectuală).

Particularitățile pregătirii/formării profesionale a viitorului învățător de clasele primare pentru a preda matematica la elevii de vârstă școlară mică, în opinia noastră, constau în stabilirea unei baze unice de formare a conceptelor științifice din diferite domenii ale cunoașterii, de asemenea în cunoașterea caracteristicilor psihologice referitoare la formarea și dezvoltarea elevilor de vârstă școlară mică. Indispensabilă este și cunoașterea legilor psihologice ale procesului de asimilare a cunoștințelor predate, a principiilor didactice și metodologice vis-a-vis de predarea matematicii la elevii din învățământul primar, în abilitatea de a putea mînuși în activitatea profesională cu multitudinea de tehnologii educaționale moderne și nu în ultimul rând în dorința viitorului învățător de clasele primare de a se auto-dezvolta, auto-perfecționa și autoeduca constant.

În psihologie „formarea” este interpretată drept o variabilă externă a activității mentale a subiectului și a schimbării de sine a acestuia, devenind totodată și:

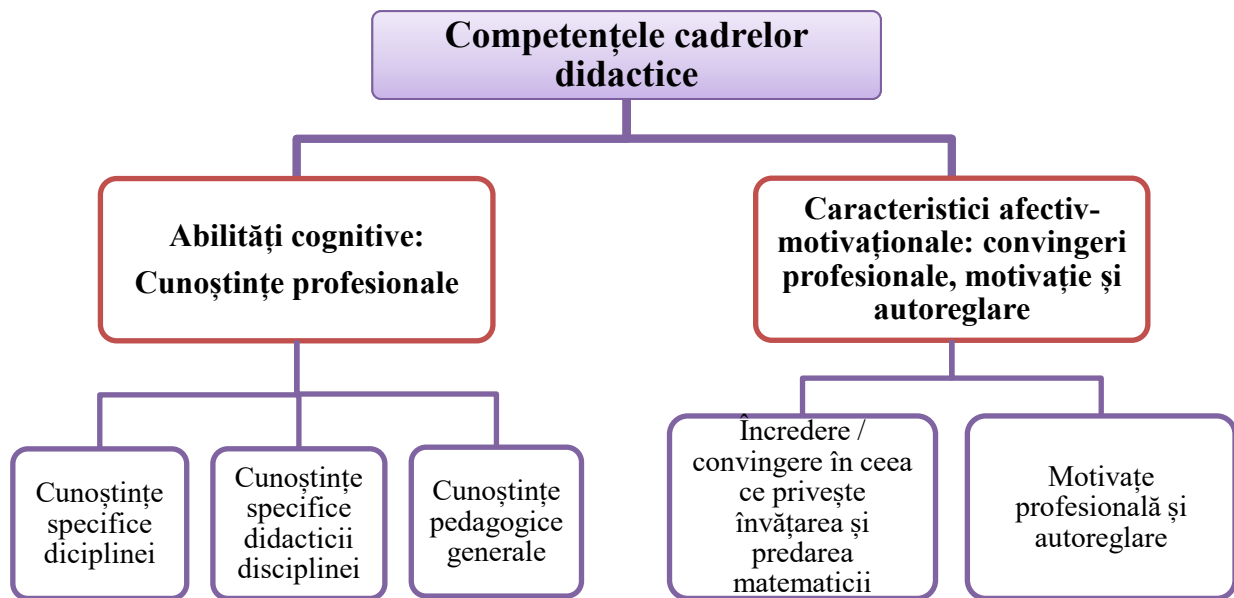
- Proces de educație al unui tip special de relații sistemice în cadrul organizării psihologice integrale a personalității [7, p. 557].
- Principala modalitate de existență a mentalului ca proces [3, p. 5].

În literatura pedagogică „formarea” este definită ca „proces de dezvoltare a personalității sub influența externă a educației, a instruirii, a mediului social; dezvoltare intenționată a personalității sau a oricărei părți a acesteia ca obiect al relațiilor sociale” [8, p. 169].

Astfel, reieșind din abordările de mai sus, menționăm că formarea învățătorului de clasele primare prin prisma competenței matematice este un proces pedagogic integral care presupune stăpânirea de către acesta a unui întreg bagaj de cunoștințe, abilități și nu numai.

Studiile privind cunoștințele matematice ale cadrelor didactice au câștigat o relevanță semnificativă în ultima perioadă, îndeosebi prin studiul internațional TEDS-M (Studiu de formare și dezvoltare a profesorilor în matematică), care a scos în evidență importanța pregătirii matematice a viitorilor profesori/învățători/educatori ca parte componentă a competențelor ce trebuie să le dețină fiecare cadru didactic.

Întrucât predarea este sarcina principală a cadrelor didactice și astfel are loc dezvoltarea abilităților de a transmite informația elevilor, aceasta constituie la nivel internațional funcția principală a educației cadrelor didactice. Conform studiului TEDS-M, procesul de pregătire a viitoarelor cadre didactice este direcționat pe două aspecte importante: aspectul epistemologic despre natura matematicii și aspectul afectiv motivațional al predării-învățării matematicii care sunt văzute ca părți indispensabile ale competenței profesionale a cadrului didactic (Figura.1).



**Figura 1. Modelul conceptual al competențelor cadrului didactic**

Pe de altă parte M. Pavel distinge următorul sistem de competențe caracteristic învățătorului:

- competențe psihopedagogice;
- competențe didactico-metodologice;
- competențe de comunicație și relaționare;
- competențe de organizare și conducere a clasei de elevi;
- competențe de evaluare a activității didactice și a diferitelor situații educative;
- competențe reflective, critice (metacognitive) și de inovare a practicilor educaționale;
- competențe de inițiere și promovare a parteneriatului școală - comunitate locală;
- competențe de promovare a valorilor europene [1, p. 31], care-i vor permite acestuia să-și valorifice profesionalismul atât în situațiile educaționale cât și în capacitatea acestuia de a se adapta la noile provocări societale.

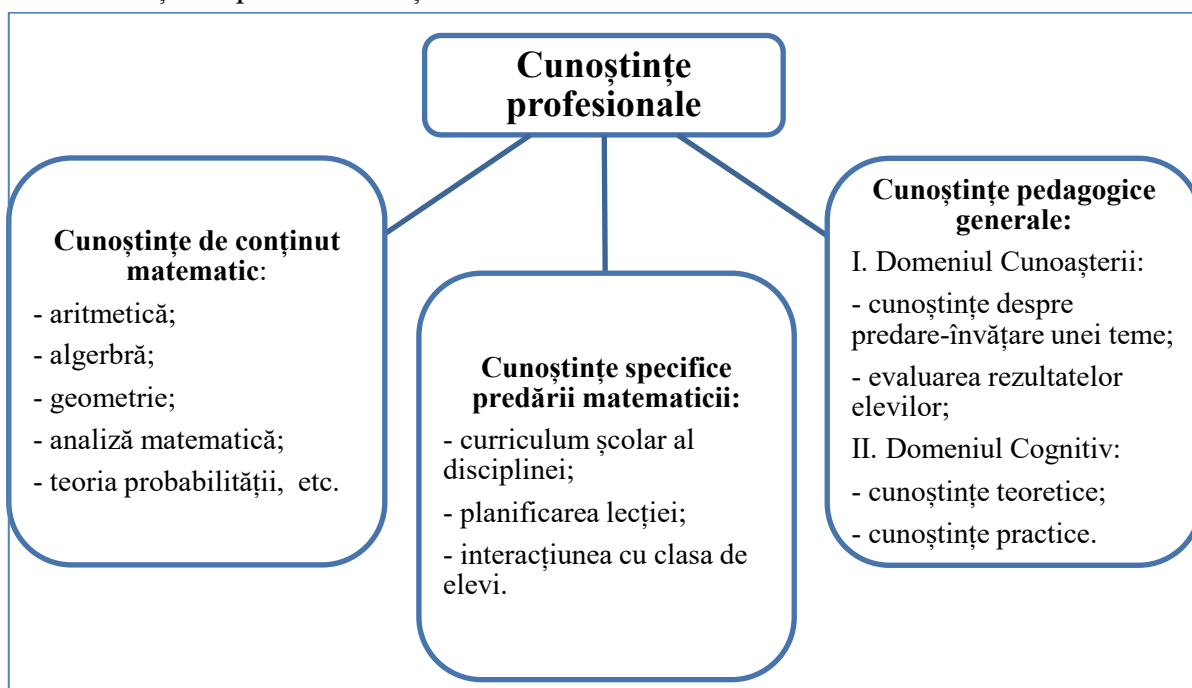
Disponibilitatea profesională a învățătorilor de clasele primare în ceea ce privește predarea matematicii la elevii din clasele primare se bazează pe următoarele aspecte:

- Activitatea profesională – ceea ce se referă la activitățile metodologice (proiectarea, organizarea metodică, comunicarea, stimularea, evaluarea), dar și la abilitățile

integrative care permit procesul de predare a matematicii la elevii de vârstă școlară mică;

- Conținutul profesional – se caracterizează printr-o gamă de cunoștințe integratoare din domeniul psihologiei, didacticii, metodelor de predare a matematicii necesare implementării activităților profesionale (metodice și matematice);
- Psihologic (personal-profesional) reflectă structurile intelectuale, motivaționale, emoționale și volitive ale psihicului viitorului învățător de clasele primare, care acționează ca o condiție prealabilă pentru succesul individual al activității profesionale și pedagogice și se dezvoltă în cursul implementării sale [4].

Pentru viitorul învățător de clasele primare care urmează să predea la elevii de vârstă școlară mică o disciplină deloc ușoară cum este matematica, cunoștințele profesionale includ: cunoașterea conținutului matematic nu doar al claselor primare dar și al celorlalte trepte, pentru a putea preveni anumite probleme ce s-ar putea ivi în activitatea profesională; de asemenea, cunoștințe din domeniul didacticii matematice pentru a putea acoperi materialul prevăzut în curriculumul școlar și cunoștințe despre modul de planificare a lecțiilor, despre interactivitatea metodelor de predare aplicate în diferite situații de predare-învățare.



**Figura 2. Modelul TEDS-M de cunoștințe profesionale ale viitorului pedagog [10, p. 90]**

Astfel, procesul de formare a unui învățător competent profesional este unul variat și complex, de aceea este foarte important atunci când vorbim despre pregătirea profesională să se țină cont de modelul cunoștințelor profesionale.



În modelul de cunoștințe ale unui specialist, obiectivele educației sunt asociate cu obiective de muncă, cu îndeplinirea unor funcții specifice, cu cerințe interdisciplinare integrate pentru rezultatele procesului educațional. Scopul educației profesionale este nu doar de al învăța pe viitorul învățător de clasele primare să îndeplinească anumite sarcini, dar și de a-l orienta spre dobândirea calificărilor adecvate și de a oferi posibilitatea de a face față diferitelor situații de muncă și de a lucra în diferite condiții socioculturale.

Matematica ca știință are un mare potențial de cultură generală. Sub potențialul cultural general al matematicii H. A. Казачек [6] înțelege complexul de mijloace ale acestei științe, datorită căruia personalitatea este saturată de valori socioculturale, în aspectul țintă menit să transforme bogăția istoriei umane în bogăția interioară a individului, la identificarea generală și dezvoltarea forțelor esențiale ale unei persoane și activarea dezvoltării culturii spirituale a individului.

În studiul nostru sub competența matematică a viitorului învățător de clasele primare vom înțelege proprietatea integrală a personalității elevului, exprimată în prezența unor cunoștințe profunde în matematică, în capacitatea de a rezolva diferite probleme și situații specifice activității pedagogice, în capacitatea de a utiliza metode matematice pentru obținerea rezultatelor calitative în diferite activități precum și atitudinea personală față de subiectul activității.

Competența matematică a viitorului învățător de clasele primare presupune prezența unui bagaj de cunoștințe matematice și experiența unei activități independente bazate pe aceste cunoștințe adică se bazează pe două aspecte: instruirea disciplinei în sine și capacitatea de a stăpâni instrumentele științifice.

Studiul problemei formării competenței matematice la viitorii învățători de clasele primare necesită o înțelegere detaliată a conceptului de model al unui specialist. Se știe că modelele sunt de diferite tipuri: matematic, economic, tehnic etc. Un model este înțeles ca un numitor, analog: este un fel de echivalent informațional al unui obiect, creat pentru un scop bine determinat.

Astfel, T. Veverița distinge următoarele etape ale modelării pedagogice:

<b>ETAPELE MODELĂRII PEDAGOGICE</b>			
Analiza situației în domeniu	Identificarea relațiilor, formularea criteriilor	Determinarea aspectelor care oferă funcționalitate	Construirea propriu-zisă a modelului

**Sursa:** Elaborată de autor în baza cercetării: „Metodologia dezvoltării competenței digitale în procesul formării inițiale a cadrelor didactice filologi” [2, p. 51]

De asemenea C. Д. Смирнов remarcă faptul că un model pedagogic se referă nu doar la constructul psiho-pedagogic al unui specialistul, dar are la bază caracteristicile de calificare în care este integrat sistemul cerințelor pentru un pedagog/ viitor pedagog ce include: natura principală a activității și cunoștințele de bază, abilitățile și calitățile viitorului specialist [9, p. 176].

A. Л. Бусыгина menționează că atunci când vorbim despre modelul de formare a unui pedagog, atunci acesta ar trebuie să includă „ce anume ar trebuie să „știe” și în ce măsură ar trebui viitorul cadru didactic să „fie capabil” atât la momentul indicat cât și în viitor să își manifeste calitățile de bun specialist” [5, p. 220].

Structura procesului de formare a competenței matematice în rândul viitorilor învățători de clasele primare a fost determinată de noi, luând în considerare structura tradițională a procesului educațional. În acest caz, am plecat de la poziția că acest proces este o parte organică a procesului de formare profesională a elevilor din învățământul profesional tehnic postsecundar, adică structura sa corespunde unui proces instructiv educativ integral.

Astfel deducem că modelul cadrului didactic trebuie să fie dinamic, ajustat periodic, să reflecte dezvoltarea științelor individuale și a diferitor domenii ale cunoașterii, să reflecte în același timp tendințele necesare rezolvării problemelor legate de construirea procesului educațional. Reieșind din cele menționate mai sus, a fost elaborat modelul pedagogic de formare a competențelor matematice la elevii din învățământul profesional tehnic postsecundar - viitori învățători de clasele primare prin utilizarea tehnologiilor educaționale.

Ideea fundamentală în modelarea procesului de formare a competenței matematice la viitorii învățători de clasele primare este de a dezvolta un model care să crească eficiența acestui proces și să-l alinieze la cerințele societății moderne.

În acest context, prin modelul formării competenței matematice la viitorii învățători de clasele primare, înțelegem o reprezentare schematică și o descriere verbal-logică a structurii procesului de formare a competenței matematice a viitorilor învățători de clasele primare.

Modelul pedagogic de formare a competenței matematice la elevii din învățământul profesional tehnic postsecundar - viitori învățători de clasele primare satisface următoarelor cerințe: este construit în conformitate cu exigențele profesionale propuse viitorului învățător de clasele primare într-o societate informațională în continuă schimbare și se bazează pe aspectele psihologice ale elevilor. De asemenea, modelul elaborat ia în considerare aspecte integrate ale formării profesionale a cadrelor didactice din învățământul primar: aspectele pedagogice și psihologice despre structura activității profesionale.

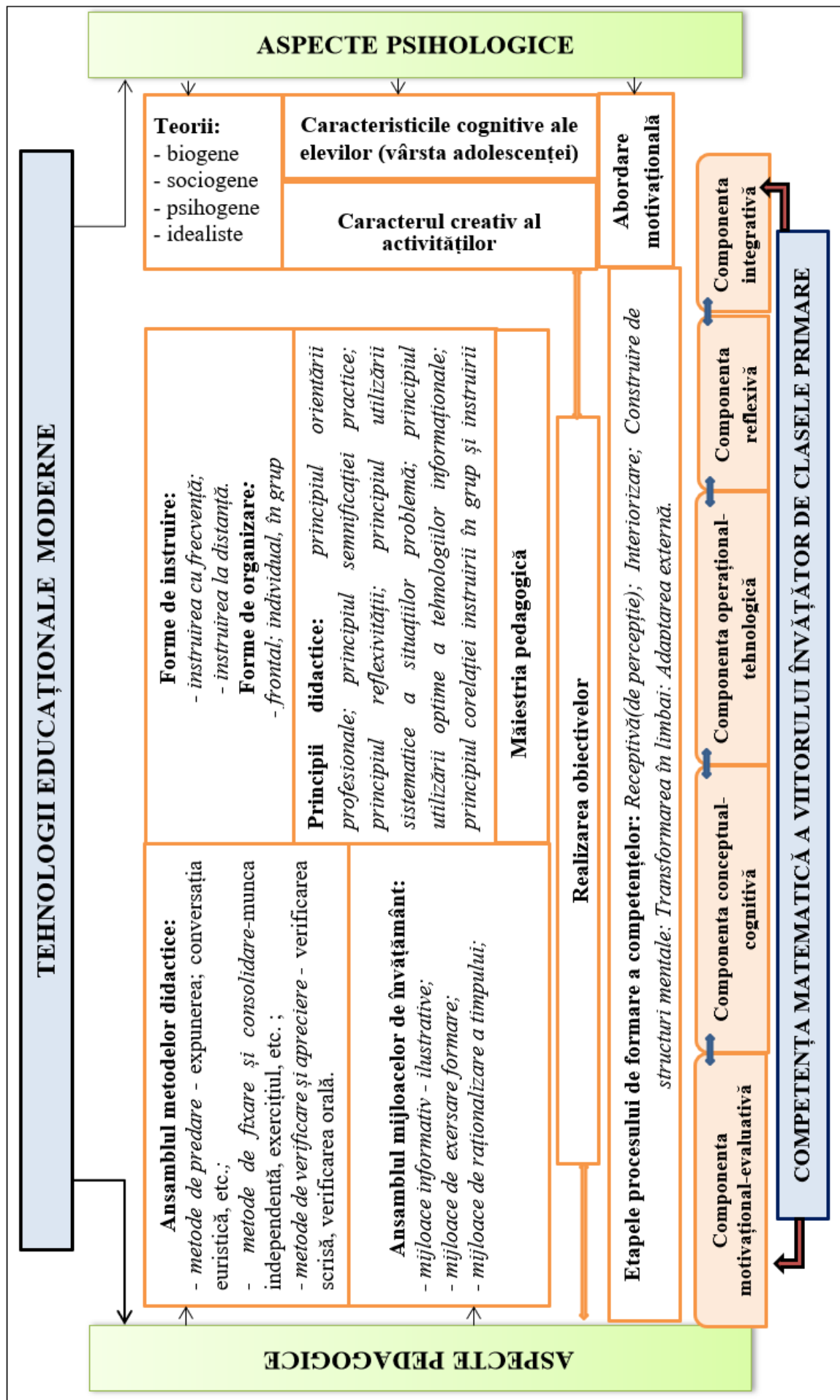


Figura 3. Model pedagogic de formare a competenței matematice a viitorilor învățători de clasele primare

Pe de altă parte modelul elaborat are la bază principalele criterii pentru competența profesională ca indicator al pregătirii profesionale a viitorului învățător de clasele primare. Pe de altă parte modelul se fundamentează pe componentele semnificative ale competenței matematice caracteristice viitorului învățător de clasele primare nu doar la etapa inițială de formare profesională, dar și cu perspective de creștere ulterioară profesională.

## Bibliografie

1. PAVEL, M. *Formarea inițială a viitorilor învățători prin utilizarea tehnologiilor informaționale și comunicaționale*. Teză de doctor în șt. ped. Ch., 2015. 191 p.
2. VEVERIȚA, T. *Metodologia dezvoltării competenței digitale în procesul formării inițiale a cadrelor didactice filologi*. Teză de doctor în științe pedagogice. Chișinău, 2019. 234 p.
3. АНЦИФЕРОВА, Л.И. *Психология формирования и развития личности*. Москва: Наука, 1981. 368 с.
4. БОРЗЕНКОВА, О.А. *Формирование методико-математической компетентности будущего учителя начальных классов*. Дисс. на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Самара, 2007. 255 с.
5. БУСЫГИНА, А.Л. *Профессор - профессия*. Самара: Изд-во СГПУ, 1999. 276 с.
6. КАЗАЧЕК, Н.А. *Педагогические условия формирования предметной компетентности будущего учителя математики*. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Чита, 2011. 23 с.
7. ОЖЕГОВ, С.И.; ШВЕДОВА, Н.Ю. *Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений*. Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. 4-е изд., дополненное. Москва: ООО «А ТЕМП», 2008. 944 с.
8. СЛАСТЕНИН, В.А.; ИСАЕВ, И.Ф.; МИЩЕНКО, А.И. ș.a. *Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений*. Москва: Школа-Пресс, 2000. 512 с.
9. СМИРНОВ, С.Д. *Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: Учебное пособие для слушателей факультетов и институтов повышения квалификации преподавателей вузов и аспирантов*. М.: Аспект-Пресс, 1995. 271 с.
10. KAISER, G.; BLÖMEKE, S.; BUSSE, A. ș.a. Professional knowledge of (prospective) Mathematics teachers – Its structure and development. În: *Cuadernos de Investigación y Formación en Educación Matemática*, 2016. Año 11, Número 15. pp 83-99. Costa Rica . Disponibil <https://core.ac.uk/> (21.03.2021).
11. Precizări metodologie. Disponibil: <https://raportare.gov.md/> . (31.05.2022).

## ROBOTICA ÎN EDUCAȚIA STEAM

Teodora VASCAN, dr., conf. univ.

<https://orcid.org/0000-0002-6828-5343>

Catedra ITI, Universitatea de Stat din Tiraspol

**Rezumat.** Robotica educațională fiind o ramură a roboticii care se aplică în educație, încurajează învățarea abstractă și conceptele complexe, încearcă, printr-o metodologie bazată pe principiile de bază ale roboticii, să promoveze creativitatea, utilizarea tehnologiei și a matematicii într-un mod interdisciplinar, principii comune și educației STEAM. În articol sunt descrise direcțiile comune ale acestor direcții, se prezintă unele aspecte ce țin de predarea Roboticii Educaționale, o selecție de roboți educaționali care pot fi utilizați în predarea disciplinei Robotica Educațională și mediul de programare Open Roberta Lab care permite studierea disciplinei menționate și fără prezența fizică a roboților.

**Cuvinte cheie:** Robotica educațională, educația STEAM, roboți educaționali.

## ROBOTICS IN STEAM EDUCATION

**Abstract.** Educational robotics being a branch of robotics that is applied in education, encourages abstract learning and complex concepts, tries, through a methodology based on the basic principles of robotics, to promote creativity, use of technology and mathematics in an interdisciplinary way, principles common and STEAM education. The article describes the common directions of these directions, presents some aspects related to the teaching of Educational Robotics, a selection of educational robots that can be used in teaching the subject Educational Robotics and Open Roberta Lab programming environment that allows the study of said discipline and without presence robot physics.

**Keywords:** Educational Robotics, STEAM education, educational robots.

### Introducere

*STEAM* este o abordare universală orientată spre practică, care permite elevilor să facă față sarcinilor de orice complexitate. În același timp, aceștia primesc implementarea practică a cunoștințelor lor. Rezolvând orice problemă industrială sau casnică, o persoană este forțată să acumuleze cunoștințe din mai multe domenii. Această abordare este utilă și necesară în dezvoltarea unor programe educaționale generale suplimentare în robotică. Educația doar sub formă de transfer de informații și-a pierdut sensul, deoarece astăzi orice elev poate accesa Internetul și poate găsi informațiile necesare despre subiectul cercetării. Și pentru a putea folosi aceste informații, pentru a le aplica în practică, ar trebui dezvoltată la elevi această abilitate.

*Robotica educațională* este o nouă direcție interdisciplinară de predare, integrând în conținutul său informații din fizică, mecatronică, tehnologie, matematică, cibernetică și TIC, precum și din științe umaniste. Robotica face posibilă popularizarea creativității științifice și tehnice în rândul studenților de diferite vârste, ajută la creșterea prestigiului profesiilor științifice, tehnice și ingineresti și la dezvoltarea abilităților studenților în soluționarea practică a problemelor actuale de inginerie și tehnice atunci când lucrează cu echipamente reale [1].

*Robotica*, fără îndoială, poate fi atribuită celor mai promițătoare domenii ale tehnologiilor informaționale. Și acest lucru nu este întâmplător, deoarece dezvoltarea industriilor moderne, cum ar fi, de exemplu, industria auto, microelectronica, industria mașinilor-unelte, este în prezent de neconceput fără utilizarea sistemelor robotizate. La rândul său, dezvoltarea unor astfel de industrii va necesita pregătirea unui număr mare de specialiști în domeniul roboticii. Ceea ce, desigur, va pune noi provocări pentru sistemul modern de învățământ. Este necesar să abordăm soluția acestei probleme într-o manieră complexă.

Cu toate acestea, este destul de dificil de rezolvat această problemă în cadrul complexului tradițional de discipline fizice și matematice. Cea mai potrivită disciplină în acest sens este informatica. Educația copiilor în robotică în cadrul acestei discipline se poate baza pe utilizarea unor constructori speciali care conțin un dispozitiv programabil. Cea mai răspândită în acest moment este familia de constructori Lego, care permite acoperirea aproape tuturor grupelor de vârstă de elevi, de la elevi din ciclul primar până la elevi de liceu.

Datorită naturii multidisciplinare, Robotica este capabilă să faciliteze învățarea multor discipline, cum ar fi Matematica, Fizică, Chimie, Mecanică, Biologie, Electronică, Artă, Ingineria calculatoarelor și Geografie, care au un rol mai important în pregătirea unor specialiști calificați în diverse domenii [2]. Mai mult, se credea că robotica poate fi folosită pentru a introduce tehnologiile moderne în clasă elevilor, îi ajută să se implice activ în disciplinele STEM și le oferă oportunitatea de a explora și gândi într-un mod constructivist. Ca și roboticii, un tratament similar a fost dat tehnologiei, care inițial începe cu accesul la câțiva oameni, iar mai târziu devine mai accesibilă și în limitele posibilităților oamenilor în timp. Această inițiativă urmărește să ofere unei societăți indivizi pregătiți nu doar în utilizarea tehnologiilor și resurselor digitale, dar capabili să gestioneze și să conducă activități productive prin inovare tehnologică într-un cadru de acțiune durabilă în timp și cu utilizarea optimă a resurselor în cadrul mediului [3]. Mulți autori au definit robotica în termeni diferiți.

### **Aspecte privind predarea Roboticii Educaționale**

În mod convențional, pregătirea în robotică în cadrul unui curs de informatică școlară poate fi împărțită în trei etape: școală primară, gimnaziu și liceu. Pentru a preda robotica în școala primară, se poate folosi Lego WeDo, constând din piese Lego standard, precum și un set de senzori și activatoare conectate la USB. Acest kit vine cu software care conține un mediu de programare simplu și intuitiv. În plus, împreună cu setul este furnizat un set de sarcini, care constă din 12 proiecte separate, cu o descriere detaliată pas cu pas a implementării acestora. Acest lucru permite elevului să asambleze și să programeze în mod independent modele de lucru, apoi să le folosească pentru a îndeplini sarcini practice.

Pentru predarea roboticii în liceu se poate folosi constructorul Lego Mindstorms, compus și din piese Lego standard (bare, osii, roți, angrenaje), senzori, motoare și blocul programabil NXT. Prezența unui bloc programabil separat în combinație cu un mediu de programare la nivel înalt face din acest kit un instrument serios care vă permite să creați roboți care rezolvă probleme destul de complexe. Un avantaj important al Lego Mindstorms este simplitatea și flexibilitatea acestuia. Setul vă permite să alegeți piesele necesare pentru aproape orice sarcină sau să combinați mai multe seturi pentru a rezolva probleme complexe.

Pentru predarea roboticii în liceu, poate fi folosit constructorul TETRIX, care este principalul constructor al competițiilor internaționale FIRST Tech Challenge. Acest constructor constă dintr-un set de piese metalice, senzori, servomotor și un bloc NXT programabil. Programarea roboților asamblați din acest set se realizează în limbajul RobotC.

Din punct de vedere pedagogic, utilizarea unor astfel de seturi are o serie de avantaje importante. În primul rând, este stimularea motivației elevilor de a dobândi cunoștințe. Când lucrează cu un constructor Lego, elevul vede roadele muncii sale și are ocazia să aplice cunoștințele dobândite în practică.

În primul rând, munca de creare a unui robot implică activitatea creativă activă a copilului. Acest lucru se realizează prin rezolvarea de sarcini non-standard pentru student și un număr mare de soluții.

În al doilea rând, este dezvoltarea interesului studenților pentru tehnologie, programare și design. Utilizarea unor astfel de constructori în procesul educațional duce la popularizarea profesiei de inginer și, de asemenea, însuflă studenților interesul pentru robotică.

În al treilea rând, este formarea abilităților de programare, dezvoltarea gândirii logice și algoritmice. În condițiile informatizării educației, există o nevoie acută de a căuta noi abordări ale dezvoltării abilităților algoritmice ale școlărilor. Vechea abordare a predării elevilor de programare folosind doar limbaje de programare (Pascal, BASIC) și în cazuri rare folosind executanți de computer (Robot, Draftsman etc.) nu mai corespunde realităților de astăzi. Educația modernă necesită o introducere mai activă a roboticii în cursul informaticii școlare. Toate cele de mai sus indică faptul că utilizarea seturilor Lego Mindstorms, Lego WeDo și TETRIX în procesul de predare a informaticii vă permite să treceți la studiul elementelor de bază ale roboticii, precum și să depășiți deficiențele abordării tradiționale a predării programării și aduce-l la un nou nivel.

Seturile educaționale de robotică pot fi folosite pentru a studia domeniul precum: fizică, tehnologie, inginerie, informatică, matematică, precum și dezvoltarea gândirii creative și desfășurarea activităților de proiect la clasă și extrașcolare. Kit-urile sunt special concepute pentru ca elevii să fie cufundați în implementarea proiectelor practice în cadrul



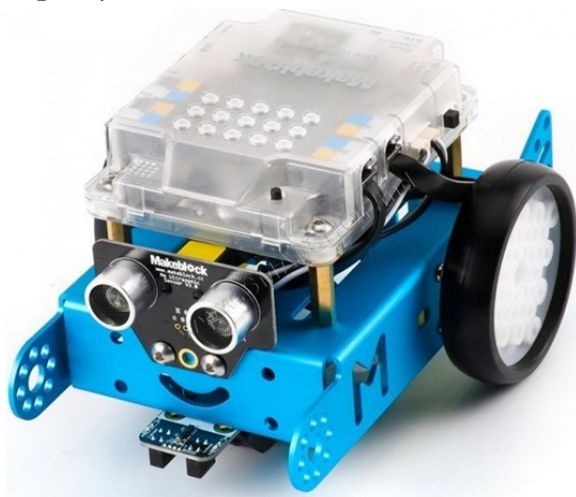
sistemului de educație suplimentară, motivând să gândească critic, să învețe să rezolve probleme și să interacționeze eficient între ei. De asemenea, în cadrul Roboticii Educaționale se dezvoltă următoarele abilități [4]:

- Cercetarea științifică și logică;
- Gândirea creativă;
- Abilități de rezolvare a problemelor;
- Învățarea independentă;
- Lucrul în echipă, colaborare eficientă și abilități de comunicare;
- Abilități de calcul, gândire algoritmică și programare.

### Roboții educaționali

Astăzi există o varietate roboți educaționali pentru copii și tineri care pot fi utilizați pentru a învăța să programezi un robot. Pentru disciplina opțională Robotica Educațională, recomandăm următorii roboți:

- ✓ *Makeblock mBot* (fig. 1): este un robot de codare STEM pentru începători, ceea ce face ca predarea și învățarea programării roboților să fie simplă și distractivă. Cu o șurubelniță și instrucțiuni pas cu pas, copiii pot construi un robot de la zero și pot experimenta bucuriile creării activităților practice. Vor învăța despre o varietate de mașini robotizate și piese electronice, se vor familiariza cu elementele fundamentale ale programării bazate pe blocuri și își vor dezvolta gândirea logică și abilitățile de proiectare. Compatibilitatea sa cu platforma Makeblock și piesele sale electronice bazate pe ecosistemul open-source Arduino permit utilizatorilor mai experimentați să creeze roboți mai complecși.



**Figura 1. Robotul educațional Makeblock mBot**

- ✓ *Makeblock Codey Rocky* (fig. 2): Codey Rocky este un robot educativ programabil pentru începători în domeniul roboticii și programării care permite copiilor să învețe programare în timp ce se joacă și creează. Folosind mBlock, un software care acceptă atât programarea bazată pe blocuri, cât și programarea Python, Codey Rocky conduce

copiii în lumea tehnologiilor de avangardă cu funcționalitățile sale de inteligență artificială și internetul lucrurilor încorporate, oferindu-le un avantaj competitiv în epoca inteligenței artificiale.



**Figura 2. Robotul educațional Codey Rocky**

- ✓ *Robo Wunderkind* (fig. 3): Constă într-un set de blocuri pe care copiii le pot conecta după cum doresc pentru a-și construi propriul robot. Robo Wunderkind creează instrumente educaționale moderne care schimbă modul în care copiii învață acasă sau la școală. Copiii pot construi roboți în doar câteva minute și învață cum să îi programeze să reacționeze la anumite zgomote, să evite obstacolele sau să pună muzică atunci când cineva se apropie și alte funcții. Resursele practice ajută la dezvoltarea abilităților cognitive ale copiilor și îi implică în învățarea tehnologiilor.



**Figura 3. Kit-ul educațional Robo Wunderkind**

- ✓ *OWI 535* (fig. 4): Este un braț robotizat potrivit pentru tinerii de peste 13 ani. Poate ridica obiecte cu o greutate de până la 100 de grame și are o mare varietate de mișcări

pe care elevii pot programa personalizări. Acest robot este recomandat și pentru ciclurile de pregătire profesională.



**Figura 4. Brațul robotizat OWI 535**

- ✓ *LEGO Mindstorms EV3* (fig. 5): Acesta este un set de robotică care include mai mulți senzori, trei servomotoare și peste 500 de componente LEGO, datorită cărora elevii pot crea diferiți roboți capabili să se miște, să tragă careva obiecte, să se târască etc. Este controlat printr-o interfață de programare simplă și intuitivă și este disponibil în două versiuni: Home și Education. Acest robot este recomandat copiilor peste 10 ani.



**Figura 5. Setul de robotică LEGO Mindstorms EV3**

- ✓ *LEGO® Education WeDo 2.0* (fig. 6): Acest kit se bazează pe cele mai recente standarde științifice și a fost creat pentru a spori curiozitatea și abilitățile științifice ale elevilor. Setul este livrat într-o ladă de depozitare împreună cu tăvi de sortare, etichete, un Smarthub, un motor mediu, senzor de mișcare, un senzor de înclinare și suficiente elemente de construcție pentru doi studenți. Software-ul suportat pentru desktop și tabletă însoțitor oferă un mediu de programare ușor de utilizat și include

pachetul de programe WeDo 2.0, care acoperă științele vieții, fizice, ale pământului și spațiale, precum și inginerie. Programul eLearning însoțitor îi ajută pe profesori să devină utilizatori încrezători ai setului de bază WeDo 2.0.



**Figura 6. Setul educațional LEGO® Education WeDo 2.0**

- ✓ *NAO* (fig. 7): Este unul dintre cei mai populari roboți educaționali din lume. Este un robot umanoid de 58 cm înălțime care evoluează constant. Pe lângă două camere și patru microfoane, are o mulțime de senzori care îi permit să interacționeze cu mediul într-un mod similar ca și oamenii. NAO poate observa, asculta, purta conversații și poate preda orice materie. Facultățile sale și mai multe niveluri de programare permit integrarea acestuia în procesul de învățare al elevilor de la vârsta de 5 ani până la nivelul universitar.



**Figura 7. Robotul educațional NAO**

### **Programarea roboților**

Pentru programarea roboților în cadrul Roboticii Educaționale recomandăm utilizarea platformei Open Roberta Lab. Open Roberta Lab este un mediu de programare online care permite de a programa roboți virtuali 2D și reali 3D și de a înțelege cum interacționează un robot cu mediul înconjurător și cum putem transmite acestuia comenzi astfel încât să obținem rezolvarea problemelor.

Una din limitările predării Roboticii Educaționale, este lipsa roboților. Platforma Open Roberta Lab, oferă posibilitatea de a programa atât roboți virtuali, folosindu-se simulatorul integrat, cât și reali dacă sunt prezente kit-urile de roboți. Se poate programa pe această platformă utilizând limbajul NEPO. Simulatorul integrat platformei permite programarea virtuală a unui model simplu de robot 2D pe un calculator cu o configurație simplă, conectat la Internet. Acest lucru face ca predarea Roboticii Educaționale să fie posibilă în toate școlile prin utilizarea resurselor actuale ale școlilor din întreaga Republică, fără costuri suplimentare, folosindu-se doar calculatoarele din dotarea laboratoarelor de informatică și conexiunea la Internet. Avantajele oferite de această platformă sunt:

- ✓ este o platformă gratuită;
- ✓ nu necesită instalarea unor soft-uri suplimentare sau realizarea de conturi pentru elevi și profesori;
- ✓ poate fi folosită pentru roboți de tip EV3, NXT, MICRO:BIT, BOT n ROLL, NAO, BOB3, Calliope;
- ✓ simulatorul OPEN ROBERTA LAB oferă robotul 2D deja echipat cu toți senzorii unui robot real pentru unitățile școlare care nu dispun de kit-uri de roboți sau nu au kit-uri suficiente pentru toți elevii;
- ✓ programele scrise prin intermediul OPEN ROBERTA LAB pot fi transpuse pe roboți reali de diverse tipuri, instituția putând opta, în funcție de costuri, pentru achiziționarea unui anumit tip de robot;
- ✓ blocurile NEPO sunt intuitive, trecerea spre programarea în linie de cod, conform limbajelor de programare prevăzute în programa școlară, fiind mult mai ușoară;
- ✓ blocurile NEPO sunt asemănătoare celor din Scratch putându-se fructifica experiența de programare din clasele anterioare doar că în comparație cu mediul Scratch, OPEN ROBERTA LAB este dedicat programării roboților.

Pentru programarea roboților companiei Makeblock putem utiliza soft-ul mBlock online, doar că este necesară prezența roboților pentru a vedea funcționalitatea acestora.

## Concluzii

Robotica educațională, denumită altfel „Robotică”, îi face pe elevi să învețe prin practică, integrând expertiza multidisciplinară și își dezvoltă capacitatea de a lucra în echipă pentru a atinge obiective ambițioase ale societății. Rezultatele acestui studiu au indicat că integrarea roboticii în sistemul educațional va spori, fără îndoială, eficacitatea predării și învățării educației STEM. Robotica este un concept important în STEM și prin utilizarea realității virtuale utilizatorii pot interacționa adecvat cu medii de învățare tridimensionale (3D) în timp real, folosind simțurile și abilitățile naturale [5]. S-a dovedit că robotica este un instrument excelent pentru predarea științei, ingineriei și categoriilor de diferențe tehnologice de studenți [6]. Mai mult, pentru a maximiza atingerea rezultatelor

educaționale scontate a fost unul dintre motivele pentru care kiturile robotizate au fost utilizate pe scară largă pentru educația STEM [7]. Mai mult, trebuie remarcat faptul că robotica nu numai că îmbunătățește implicarea elevilor, gândirea critică, abilitățile de raționament, abilitățile de rezolvare a problemelor, abilitățile de lucru în echipă și de comunicare, ci și înțelegerea mediului nostru și creativitatea în predare și învățare [8]. Prin urmare, natura interdisciplinară a roboticii necesită integrarea cunoștințelor și abilităților din diferite domenii pentru o învățare eficientă [5].

*Articol realizat în cadrul proiectului de cercetări științifice „Metodologia implementării TIC în procesul de studiere a științelor reale în sistemul de educație din Republica Moldova din perspectiva inter/transdisciplinarității (concept STEAM)”, inclus în „Program de stat” (2020-2023), Prioritatea IV: Provocări societale, cifrul 20.80009.0807.20, cu suportul financiar oferit de Agenția Națională pentru Dezvoltare și Cercetare*

## Bibliografie

1. ТУЗИКОВА, И. В. Изучение робототехники – путь к инженерным специальностям. În: *Школа и производство*, 2013. № 5. стр. 45–47.
2. KHANLARI, A; KIAIE, F. M., Using Robotics for STEM Education in Primary / Elementary Schools: Teachers’ Perceptions. In: *The 10th International Conference on Computer Science & Education (ICCSE 2015)*, 2015. pp. 3–7.
3. GONZÁLEZ, Y.; MUÑOZ A. Educational robotics for the formation of programming skills and computational thinking in childish. În: *IEEE Trans. Learn. Technol.*, 2017. pp. 1–5.
4. VASCAN, T. Promovarea educației STEAM prin intermediul Roboticii Educaționale. În: *Conferința științifică internațională “Abordări inter/transdisciplinare în predarea științelor reale (concept STEAM)”*, UST, Facultatea de Fizică, Matematică și Tehnologii Informaționale, Departamentul Didactica Științelor, 29-30 octombrie 2021, volumul I, pp. 330-335.
5. HURTADO, C. V.; VALERIO, A. R.; SÁNCHEZ, L. R. Virtual Reality Robotics System for Education and Training. In: *Electronics, Robotics and Automotive Mechanics Conference*, 2010. pp. 162– 167.
6. JUNG, S. Experiences in Developing an Experimental Robotics Course Program for Undergraduate Education. În: *IEEE Trans. Educ.*, vol. 56, no. 1, pp. 129–136, 2013.
7. JIN, Y.; CHONG, L. M.; CHO, H. Designing a Robotics-Enhanced Learning Content for STEAM Education. In: *2012 9th International Conference on Ubiquitous Robots and Ambient Intelligence (URAI)*, 2012. pp. 433–436.
8. NABEEL, M.; LATIFEE, H. O. et all. Robotics Education Methodology for K-12 Students for Enhancing Skill Sets Prior to Entering University. In: *International Conference on Robotics and Biomimetics*, 2017. pp. 1702–1707.



CZU: 37.016:004+371.212

DOI: 10.36120/2587-3636.v28i2.50-56

## ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ СИСТЕМЫ ГЕОЭНЕРГЕТИЧЕСКОЙ ОЦЕНКИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-НАУЧНОЙ ВНЕАУДИТОРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

Николай МАРУНИЧ, доцент, кандидат географических наук

<https://orcid.org/0000-0001-9737-4380>

Бендерский политехнический филиал ПГУ им. Т. Г. Шевченко

Виолетта БОГДАНОВА, докторант

<https://orcid.org/0000-0003-4140-6317>

Тираспольский Государственный Университет

**Аннотация.** В статье изложены особенности применения научного программного обеспечения в рамках внеаудиторной деятельности студентов. Описана концепция автоматизации геоэнергетической оценки, результаты реализации информационной системы геоэнергетического подхода. Подчеркнута значимость использования разработанной информационной системы в формировании устойчивого интереса к информационно-коммуникационным технологиям и естественно-научным исследованиям с позиции STEAM.

**Ключевые слова:** образовательно-научная внеаудиторная деятельность, геоэнергетический подход, автоматизированная информационная система, научное программное обеспечение.

## APLICAREA SISTEMULUI INFORMAȚIONAL DE EVALUARE A GEOENERGIEI ÎN ACTIVITĂȚILE EXTRACURRICULUM EDUCAȚIONALE ȘI ȘTIINȚIFICE ALE STUDENȚILOR

**Rezumat.** Articolul descrie caracteristicile utilizării software-ului științific în cadrul activităților extracurriculare ale studenților. Sunt descrise conceptul de automatizare a evaluării geoenergiei, rezultatele implementării sistemului informațional al abordării geoenergiei. Se subliniază importanța utilizării sistemului informațional dezvoltat în formarea unui interes durabil pentru tehnologiile informației și comunicațiilor și cercetarea în științe naturale din punctul de vedere al STEAM.

**Cuvinte cheie:** activități extracurriculare educaționale și științifice, abordare geoenergetică, sistem informatic automatizat, software științific.

## APPLICATION OF THE INFORMATION SYSTEM OF GEOENERGY EVALUATION IN EDUCATIONAL AND SCIENTIFIC EXTRACURRICULAR ACTIVITIES OF STUDENTS

**Abstract.** The article describes the features of the use of scientific software in the extracurricular activities of students. The concept of automating the geoenergy assessment, the results of the implementation of the information system of the geoenergy approach are described. The importance of the developed information system in the formation of a sustainable interest in information and communication technologies and natural science research from the standpoint of STEAM is emphasized.

**Keywords.** educational and scientific extracurricular activities, geoenergy approach, automated information system, scientific software.



## **Введение**

Внеаудиторная деятельность студентов является важным элементом системы высшего образования с позиции STEAM, включающего в себя приемы междисциплинарности, практического применения современных технологий, комплексного изучения инженерных и естественно-научных дисциплин, проектной формы организации учебного процесса. Геоинформатика как научное направление, возникла в 70-х годах XX-го столетия благодаря бурному развитию ЭВМ, и является ярким примером междисциплинарности, находясь на стыке географии, информатики, математики и физики. Работа с геоинформационной системой в рамках образовательно-научной внеаудиторной деятельности студентов позволяет на новой качественной основе показать перспективы применения информационных технологий и математики в естественно-научных дисциплинах.

Научное программное обеспечение – важный элемент автоматизации современных инновационных научных методов. Создание автоматизированных информационных систем позволяет значительно ускорить процессы обработки научных результатов. Растущая цифровизация научных процессов, требует новых программных продуктов для практического использования [1]. Важна разработка специализированных программ, помимо комплекса стандартного и профессионального обеспечения современных вычислительных систем [2]. Разработка информационных систем для автоматизации актуальных прикладных методов оценки функционирования систем является значимой задачей современной информационной науки [3]. Применение компьютеров в науке носит глобальный характер, что заставляет исследователя работать с научным программным обеспечением, однако необходимых компьютерных программ нет в наличии [4].

Научное программное обеспечение способствуют улучшению способностей обучающихся к научно-технической и инновационной деятельности, повышению мотивации и активности в учебной деятельности, содействуют переходу от пассивного усвоения знаний к активному применению на практике, что повышает эффективность профессиональной подготовки специалистов, конкурентоспособных на рынке труда.

## **Концепция информационной автоматизации геоэнергетической оценки**

В основе геоэнергетического подхода лежат фундаментальные законы термодинамики, а также основы научных школ профессора А.В. Позднякова и ряда других ведущих ученых академика В.И. Вернадского, Ю. Одума, А. Лотки, профессоров Б.Б. Родмана, А.С. Миндрина, Б.И. Кочурова и др. Авторский

подход и основанная на нем методика оценки геосистем включает в себя ряд последовательных процедур:

- 1) эколого-географическое описание и пространственную типологизацию объекта исследования;
- 2) картографическую, визуальную обработку результатов анализа природно-антропогенных систем;
- 3) геоэнергетическую оценку природных источников энергии (энергию солнца, осадков, почвы);
- 4) оценку технологических операций, проводимых с целью оптимизации функционирования природно-антропогенной системы;
- 5) обработку полученных результатов в системе геоэколого-экономической оценки в цифровых геоэнергетических купонах;
- 6) составление геоэнергетической матрицы, оценки проявления силы эмерджентных эффектов природно-антропогенной системы.

Создание автоматизированной информационной системы реализуется средствами объектно-ориентированного программирования. Принцип «черного ящика» идеально подходит для оценки потоков вещества, энергии и информации в геосистемах.

Автоматизированная информационная система является частью научного программного обеспечения, которое удовлетворяет следующим основным базовым принципам [5-7]:

- 1) оптимальная функциональность в отношении оценки природно-антропогенных систем;
- 2) узконаправленная специализация и эффективность применения программного приложения;
- 3) эргономичный, доступный, максимально простой интерфейс;
- 4) льготное либо бесплатное распространение и использование [8];
- 5) простой и понятно структурированный алгоритм, который формирует универсальный код, позволяющий решить поставленную задачу на любом объектно-ориентированном языке программирования;
- 6) уникальная универсальность, позволяющая реализовать систему на любой аппаратной платформе и/или дающая возможность использования её с любой из современных операционных систем.

Информационная система геоэнергетической оценки позволяет выполнить оценку сложных систем в единых единицах энергии джоулях и предложить пути геоэнергетической оптимизации функционирования [5,6].

Комплекс приложений, основанных на принципах свободного использования и свободного доступа через компьютерные сети, позволит практикам реализовать

результаты фундаментальной науки и её инноваций, а также дадут возможность быстрее и точнее применять математическую часть геоэнергетического подхода и оптимизации геосистем.

### Результаты реализации концепции

В рамках внеаудиторной образовательно-научной деятельности студентов применяется информационная система созданная средствами языка программирования Бейсик в среде объектно-ориентированного программирования Visual Basic 6.0.

Автоматизированная информационная система состоит из блоков: форма авторизации, проверка прав кода доступа осуществляется методом двойного шифрования. Далее открывается доступ ко второй части системы – основной форме, где возможен выбор вида геоэнергетического расчета по способам оптимизации функционирования природно-антропогенной системы.

Пример вычислений геоэнергетических затрат на механизированный агрегат (на базе трактора К-700), который широко используется в классической технологической оптимизации лесной геосистемы (рисунок 1).

Расчет затрат на средства механизации

999.48	металлоемкость по культуре, кг/га	<b>Металлоемкость тракторов, техники</b>	
327.6	энергетический эквивалент средств механизации	производительность агрегата га/ч, оборудование т/ч	масса ИИ машины, входящей в агрегат, кг
4.3	Время работы агрегата	0.23	11800
1407954.1	<b>Рассчитать</b>	годовая нормативная нагрузка, ч	норма отчисления на амортизацию и ремонт
<b>Запомнить результаты расчетов</b>		1350	26.3
		999.48	<b>Рассчитать</b>

**Рисунок 1. Форма расчета затрат на средства технологической механизации оптимизации функционирования лесной геосистемы**

Геоэколого-экономический расчет затрат производства производится на форме варианта оптимизации функционирования природно-антропогенных систем по оборотным средствам производства (рисунок 2).



The screenshot shows a graphical user interface for a calculation program. The title bar reads 'Расчет затрат на оборотные средства производства'. The interface has a dotted grid background. It features three text input boxes: the top-left one contains '10.35' and is labeled 'Совокупное время работы агрегата, ч.'; the top-right one contains '30' and is labeled 'Расход топлива и масла агрегатом'; a larger central box contains the result '1402.34'. At the bottom, there are two rectangular buttons: 'Запомнить результат' on the left and 'Рассчитать' on the right.

**Рисунок 2. Форма расчета геоэнергетических затрат  
на оборотные средства производства**

Созданная информационная система делает более доступными расчеты по геоэнергетической оценке эффективности функционирования лесных геосистем и дает возможность сделать её более популярной для использования в рамках научных и образовательных исследований, практике лесного хозяйства. Информационная система позволяет проводить расчеты по трудо-ресурсному потенциалу вариантов оптимизации функционирования лесных геосистем и общим затратам энергии.

В рамках научной деятельности разработано и применялось программное обеспечение для оценки геоэнергетической емкости лесной геосистемы. Алгоритм в приложениях универсален, легко реализуется на основных популярных языках программирования Basic, Object Pascal и в средах разработки приложений Visual Basic 6.0, Delphi 7.

Реализация информационной системы по расчету геоэкологической емкости в геоэнергетических показателях реализована на языке программирования Object Pascal в среде разработки Delphi 7 (рисунок 3).

Представленный пример формы информационной системы по расчету геоэнергетической емкости геосистемы в единых единицах энергии - джоулях. Данная часть автоматизации расчета учитывает приход солнечной энергии с учетом площади изучаемой территории, потенциал выпадающих осадков и продуктивность лесной геосистемы в зависимости от её качественных показателей и преобладающих древесных пород. Простота интерфейса системы не требует дополнительной справочной информации для использования программного

продукта, однако инструкция пользователя в ней предусмотрена, в практике применения геоэнергетического подхода для оценки энергетической емкости геосистем. Части информационной системы составляют единое целое в обработке данных по методике геоэнергетического подхода.

The screenshot shows a software interface with three main calculation sections:

- Солнечная энергия (Solar Energy):** Inputs include solar radiation (0.00125 GWh/m<sup>2</sup>) and area (10000 m<sup>2</sup>). The result is 45000 GWh.
- Потенциал выпадающих осадков (Precipitation Potential):** Inputs include area (10000 m<sup>2</sup>) and precipitation (500 mm/year). The result is 0.0247 GWh.
- Продуктивность экосистемы (Ecosystem Productivity):** Inputs include wood stock (124.5 m<sup>3</sup>/ha) and conversion coefficient (1.1625). The result is 144.73125 GWh.

Each section has a 'рассчитать' (calculate) button. A 'Вывод:' (Output) label is present between the second and third sections.

**Рисунок 3. Форма расчета геоэнергетической емкости геосистемы, выполненная в среде разработки Delphi 7**

Разработанная автоматизированная информационная система геоэнергетической оценки лесных геосистем отвечает основным сформулированным принципам научного программного обеспечения. Благодаря свободному распространению и возможностью доступа к системе через глобальную сеть «Интернет» делает методику геоэнергетического подхода более популярной, доступной и понятной в научных исследованиях и практическом использовании. Льготное или бесплатное распространение, простота и функциональность интерфейса, эргономичность и понятность реализуемых функций – основа разработанной информационной системы. Адаптация системы под популярную операционную систему Windows делает её применимой на большинстве персональных компьютеров региона обладающих не высоким вычислительным ресурсом. Универсальный программный код реализован на языках Basic, Object Pascal и в средах разработки приложений Visual Basic 6.0, Delphi 7.

## Выводы

Применение разработанной автоматизированной информационной системы геоэнергетической оценки лесных геосистем в рамках образовательно-научной

внеаудиторной деятельности студентов позволяет познакомить обучающихся с технологиями обработки информации в современных естественно-научных исследованиях, базирующихся на основах математики и информатики. Междисциплинарный подход способствует формированию устойчивого интереса к современной географии у студентов технических специальностей, а также к технологиям получения информации и ее обработки, информатике и математике у студентов нетехнических специальностей.

## Литература

1. ВДОВИН Р. А.; ТРАФИМОВА Г. А. Опыт использования специализированного программного обеспечения в образовательном процессе и науке. В: *Современные информационные технологии в ИТ-образовании*, 2019. Том 15. № 4. С. 993-1002.
2. КОЛЕДАЕВ, О. И.; КОМЯГИН, Н.И.; АЛЛЯНОВ, А. Д. Анализ программного обеспечения. В: *Молодой ученый*, 2020. № 13 (303). С. 16-19.
3. СЕМЕНОВА, И. И.; ШВЕБЕЛЬ, А. А. Концепция автоматизированной системы поддержки научных исследований. В: *Вестник Воронежского государственного технического университета*, 2010. №3. С. 76-80.
4. АЛЕКСЕЕВ, Е. Р. Использование свободных программ в научных исследованиях. В: *Прикладная информатика*, 2009. №6(24). С. 61–79.
5. МАРУНИЧ, Н. А. Практическое применение оптимальной энергоэффективной технологии лесовосстановления. В: *Проблемы региональной экологии*, 2013. № 5. С. 219–221.
6. КОЧУРОВ, Б. И.; МАРУНИЧ, Н. А.; Хазиахметова, Ю. А.; Краснов, Е. В. Экологически сбалансированная структура земель и энергоэффективность ведения лесного хозяйства в Приднестровье В: *География и природные ресурсы*, 2017. № 4. С. 197–202.
7. КОЧУРОВ, Б. И.; МАРУНИЧ, Н. А. Разработка и использование автоматизированных информационных систем для эколого-энергетического анализа с целью поиска технологий рационального природопользования. В: *Проблемы региональной экологии*, 2014. № 6. С. 219–221.
8. БОГАТЕНКОВ, С. А.; БОГАТЕНКОВ, Д. С. Тенденции развития и опыт внедрения программного обеспечения в России. В: *Научно-методический электронный журнал «КОНЦЕПТ»*, 2014. №9. С. 1-5.



CZU: 001.2:37.042.2+371.388:91

DOI: 10.36120/2587-3636.v28i2.57-67

## ROLUL INTERDISCIPLINARITĂȚII ÎN FORMAREA COMPETENȚELOR PRIN ACTIVITĂȚI PRACTICO-APLICATIVE LA DISCIPLINA GEOGRAFIE

Alexandra PĂTRAȘCU, doctorandă

<https://orcid.org/0000-0002-3969-9379>

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău

Viorel BOCANCEA, conf. univ., dr.

<https://orcid.org/0000-0002-7055-678X>

Universitatea de Stat din Tiraspol

**Rezumat.** Rapiditatea, complexitatea lumii actuale aflată într-o continuă schimbare, în cadrul căreia omul se află în centrul transformării, determină școala să pregătească elevii de astăzi pentru a face față mâine cererii societății contemporane, formându-le și dezvoltându-le abilități, valori și atitudini necesare reușitei personale și sociale. Însă, toate acestea nu pot fi formate în totalitate prin intermediul disciplinelor școlare tradiționale. Ca urmare este necesară o abordare integrată a curriculumului școlar, prin realizarea unor relații, între cunoștințe, capacități, abilități, atitudini și valori specifice diferitelor discipline școlare, având aceleași direcții. Demersul actual constă în rezolvarea problemelor esențiale ale lumii reale, printr-o cunoaștere prezentă într-o manieră integrată prin interdisciplinaritate.

**Cuvinte cheie:** interdisciplinaritate, competențe, activități practico-aplicative.

## THE ROLE OF INTERDISCIPLINARITY IN THE FORMATION OF SKILLS THROUGH PRACTICAL-APPLICATIVE ACTIVITIES IN THE DISCIPLINE OF GEOGRAPHY

**Summary.** The quickness, the complexity of today's ever-changing world, in which the people are the main transformation, determines the educational establishments to prepare today's students to deal with the demands of contemporary society, training and developing their skills, values and attitudes, all these being necessary for personal and social success. However, all of this cannot be fully trained by traditional schools. As a result, an integrated approach to the school curriculum is necessary by establishing relationships between knowledge, skills, abilities, attitudes and values specific to different range of study options, having the same directions. The current approach is to solve the essential problems of the real world, through a present knowledge in an integrated way through interdisciplinarity.

**Keywords:** interdisciplinarity, competencies, practical-applied activities.

### Introducere

Corelarea cunoștințelor, acumulate de-a lungul timpului, de la diferite discipline școlare și apoi folosirea acestora în sens interdisciplinar contribuie la creșterea eficienței procesului de învățământ în ansamblul său [10].

Considerăm că cea mai eficientă abordare pentru a menționa raportul dintre geografie și celelalte discipline de studiu din ciclul liceal, o reprezintă analiza relațiilor dintre discipline școlare precum și corelații care pot fi făcute privind conținuturile acestora. Astfel, este evidențiat raportul de interdependență existent între geografie și celelalte

obiecte de studiu cu scopul acumulării de noi cunoștințe și formării competențelor geografice la elevi, îndeosebi prin intermediul activităților practico-aplicative.

### **Ipoteza teoretică**

Conceptul de competență definit în prezent, ca și „capacitatea cuiva de a se pronunța asupra unui lucru, pe temeiul unei cunoașteri adânci a problemei în chestiune” [7], în sens mai larg, este amplu dezbătut în literatura de specialitate, însă explicarea detaliată a acestuia și realizarea demersurilor optime pentru formarea și dezvoltarea competenței sunt extrem de importante și necesare pentru practica educațională. Fiecare individ urmărește să fie competent, dar responsabilitatea pentru mulțumirea personală a fiecărui om și pentru viitorul societății îi revine, în primul rând școlii, respectiv cadrului didactic. Le Boterf, definește competența ca „o recunoaștere a unei persoane de a ști să acționeze competent, dacă știe să combine și să mobilizeze aspecte precum: cunoștințe, calități, priceperi pentru a atinge un anumit nivel de performanță pentru un destinatar anume” [9, p. 16]. În sistemul educațional actual, având în vedere directivele învățământului centrat pe competențe, este nevoie de analiză și reflecție mai profundă din partea educatorilor deoarece competența școlară, deși controversată în abordări, „rămâne a fi indicatorul calității atât al personalității, cât și al instituției” [4, p. 5]. J. Cardinet vede competența ca pe o „finalitate a unei formări globale care pune în joc mai multe capacități într-o singură situație” [5, p. 134], iar pentru profesorul C. Bîrzea acest concept este un „indicator al capacității actuale, dar și un predicator al evoluției ulterioare, al șanselor de reușită într-un domeniu de activitate” [1, p. 9]. De asemenea, diverse încercări de construcție a competenței, au fost realizate de către psihologi, prin descompunerea acesteia în metode, tehnici și procedee, având rezultat îmbinarea a cel puțin trei categorii de factori, care țin de: ereditate, efortul spiritual propriu, amprenta educativă. În predarea geografiei există și aspectul de integrare a cunoștințelor care vizează formarea/dezvoltarea competențelor (ca obiectiv de bază al învățământului) care include capacitatea elevilor de a explica în mod corect din punct de vedere științific procesele, fenomenele naturale sau antropice din realitatea înconjurătoare, competența școlară fiind percepută ca și finalitate educațională, dar și ca dorință a elevilor de a se integra în viața socială [3].

Pornind de la studiile ce se referă la formarea competențelor, în procesul de predare-învățare a geografiei, apare problematica interdisciplinarității (adică predarea cu un caracter interdisciplinar mai profund), dar și cerința optimizării metodologiei de formare a competențelor prin intermediul interdisciplinarității în realizarea căreia contribuie integrarea cunoștințelor din diferite discipline școlare în timpul și pe parcursul procesului de predare-învățare-evaluare. Interdisciplinaritatea reprezintă „încercarea de a reda unitatea științei în ansamblul ei ca reflectare a unității realității obiective, fiind o modalitate

de integrare și sinteză a științei contemporane realizată îndeosebi sub aspect metodologic” [10, p. 45].

Ca urmare, în acest sens, vom urmări diferite relații care: aprofundează cunoștințele, determină apariția unor domenii de legătură, indică raportul de complementaritate prezent între geografie și celelalte obiecte de studiu, cu accent pe cunoștințele de geografie:

- relația dintre geografie și biologie. În prezent, în liceu, predarea geografiei evidențiază legătura acesteia cu cunoștințele din biologie acumulate în anii de gimnaziu sau din actualul an fiind folosite pentru înțelegerea, însușirea sau consolidarea cunoștințelor geografice, predate în liceu. De exemplu, în clasa a XI-a, în predarea cunoștințelor privind mediul înconjurător, echilibrul acestuia dar și pentru trecerea la un nivel înalt în predarea cunoștințelor de geografie se apelează la cunoștințele primite la zoologie, botanică, anatomie, igienă, fiziologie ca și în sens invers (cunoștințele de geografie constituind baza celor din biologie în înțelegerea raportului cu mediul înconjurător).

- relația dintre geografie și istorie. Are în vedere numărul mare de date istorice, folosite de geografie, pentru explicarea unor fenomene social-economice, de exemplu: evoluția hărții politice a lumii, explicarea nivelului de dezvoltare al statelor, migrația populației etc. În sens invers, multe cunoștințe de istorie, evenimente istorice se raportează la un anumit spațiu teritorial folosindu-se hărțile.

- relația dintre geografie și fizică. Cele două discipline școlare au numeroase puncte comune îndeosebi privind explicarea unor fenomene, procese geografice (în special a celor de geografie fizică), mai concret cele legate de poluare, analiza elementelor climatice, analiza formelor de relief dar și altele pe baza cunoștințelor din fizică. Invers, unele cunoștințe de geografie sunt utilizate în explicarea unor fenomene fizice, cum sunt cele legate de: marea, deplasarea maselor de aer, magnetismul terestru, încălzirea suprafețelor terestre și mișcările tectonice producătoare de seisme ori tsunami.

- relația dintre geografie și matematică. Această relație este mai mult într-un singur sens deoarece în geografie se folosesc metode de analiză, de calcul și de exprimare matematică cu scopul redării unor fenomene geografice, respectiv: calcularea distanțelor, al ponderii populației sau diferitelor ramuri industriale, exprimarea grafică a datelor, calcularea densității populației etc. De asemenea, elevii stăpânesc numeroase cunoștințe din domeniul matematic, care pot fi utilizate în geografie.

- relația dintre geografie și chimie. Această relație este foarte evidentă în capitoul privind poluarea mediului înconjurător, în explicarea unor procese chimice prezente în cadrul ramurilor industriale. În geografie sunt folosite numeroase simboluri și denumiri chimice pe care elevii le-au acumulat în timp prin studierea chimiei etc.

Având în vedere aceste relații este ușor de observat necesitatea și utilitatea cunoștințelor de geografie în atingerea performanțelor sau pentru obținerea unor rezultate

satisfăcătoare în diverse domenii de activitate. De exemplu, cunoștințe profunde de geografie sunt necesare în domenii precum turismul, toate tipurile de transporturi, silvicultură și chiar cel militar, dar și pentru eficientizarea activităților agricole unde sunt foarte utile cunoștințele de pedologie, hidrologie și meteorologie însă, pentru a fi un constructor mai bun cunoștințele de topografie, geomorfologie, geotehnică și cartografie constituie baza etc.

În cadrul sistemului de învățământ actual, în afara conținutului propriu-zis, interdisciplinaritatea poate fi promovată prin accentuarea laturii metodologice, care are ca rezultat formarea unor principii, tehnici și metode de investigare a realității, de cercetare în mod independent a realității actuale, dar și prin realizarea unor activități intelectuale care vizează crearea unui mod de percepere, gândire unitară, integratoare, creatoare și sistemică. Din altă perspectivă, se urmărește trecerea de la acumularea cunoștințelor propriu-zis la dobândirea lor concretă prin intermediul activităților practico-aplicative [6] pentru formarea competențelor specifice geografiei, deoarece interdisciplinaritatea poate fi înțeleasă ca o modalitate de a clădi la elevi percepția caracterului unitar al realității [8].

De asemenea, pentru atingerea acestor scopuri, prin intermediul disciplinei Geografie, credem că se pot crea anumite componente care pot reprezenta baza unui învățământ interdisciplinar, respectiv:

- cunoașterea mediului geografic în profunzime ca și a numeroaselor probleme legate de acest mediu (fiecare problemă apărută are mai multe laturi particulare și are în vedere diverse activități împărțite pe etape și teme. În acest mod evenimentele trebuie să aibă o desfășurare eficientă, astfel încât prin prisma interdisciplinarității să crească eficiența predării geografiei);

- formarea unui ansamblu integrat, cumulativ și coerent de priceperi, deprinderi și cunoștințe pentru descrierea cartografică a realității;

- formarea metodologiei de cercetare a realității prin activități practico-aplicative [12].

În ceea ce privește caracterul aplicativ al geografiei școlare vom evidenția câteva aspecte, care țin de: conținut, lecție, activități extrașcolare/extracurriculare, metodologie, dezvoltarea caracterului aplicativ al învățării, utilizarea frecventă a aplicațiilor practice și legarea învățării de practică.

Referitor la *conținutul* geografiei școlare, acesta oferă numeroase cunoștințe foarte detaliate cu trimitere la planetă, la transformarea acesteia de către om și valorificarea resurselor naturale, cunoștințe care vin în sprijinul elevilor în vederea alegerii unei profesii și angajarea elevilor într-o activitate utilă, eficientă după finalizarea liceului. Desigur, exemplele sunt numeroase, fiind prezente în cadrul oricărei lecții de geografie, iar pe baza conținutului putem afirma că geografia este singura disciplină școlară care abordează, tratează complex relația existentă între natură și societate la nivel mondial, desigur și

abundența de probleme care izvorăsc de aici. Totodată un criteriu important al conținutului (dar și al practicii umane) îl reprezintă alegerea rațională, utilă a cunoștințelor tradiționale precum și extinderea celor referitoare la aspectele moderne ale cercetării științifice, respectiv: poluarea mediului natural, cunoașterea fenomenelor meteorologice, cunoașterea echilibrelor/ dezechilibrelor naturale și antropice, cunoașterea și exploatarea Oceanului Planetar, eroziunea terenurilor etc.

În ceea ce privește *lecția* în sine, apar și laturi aplicative legate de formarea unor priceperi, deprinderi practice concrete și utile cum sunt cele legate de realizarea unor hărți, diagrame, măsurători, schițe, analize, observații. În condițiile actuale, în învățământul românesc, acestui aspect nu i se acordă o însemnătate sporită pe măsura importanței sale, cu toate că atât pentru învățare, pentru formarea deprinderilor psihomotorii cât și pentru formarea competențelor, activitățile practico-aplicative întăresc și aprofundează cunoștințele și nu numai la geografie [11].

Aspectele cu referire la *activitățile extracurriculare/extrașcolare*, mai concret excursii, tabere, vizite, cercetări în orizontul apropiat, joacă un rol important în formarea, dezvoltarea și consolidarea deprinderilor, priceperilor dar și în efectuarea trecerii de la experiență la cunoașterea științifică, atunci când se realizează analiza mediului înconjurător, a realității înconjurătoare.

În procesul educațional un aspect important este cel legat de conturarea unei *metodologii* științifice de cercetare a unor fenomene reale, în funcție de „particularitățile de vârstă ale educabilului la treapta respectivă” [2, p. 52], la care geografia își aduce contribuția într-o proporție mare, iar valoarea acestui aspect crește deoarece în educația contemporană accentul cade îndeosebi pe învățare funcțională, operațională care implică însușirea unor idei de bază, unor principii, legi și o metodologie de cercetare proprie științei.

Un alt aspect extrem de important al învățării îl reprezintă *dezvoltarea caracterului său aplicativ*, mai concret transferul accentului de la învățare teoretică la învățare prin acțiune, crescând eficiența acesteia, deoarece elevul învață exersând, aplicând, acționând concret pentru înțelegerea fenomenului și procesului respectiv.

Aspectul referitor la *utilizarea frecventă a aplicațiilor practice* în mediul școlar sau extrașcolar este important pentru învățare, pentru formarea deprinderilor dar și pentru creșterea caracterului aplicativ al geografiei școlare. Aplicațiile practice care se pot efectua sunt legate de observații directe prin exerciții, observații a unor procese și fenomene din orizontul apropiat, executarea unor experimente sau exerciții în laborator, în clasă sau în natură etc.

De asemenea, cercetarea științifică a unor aspecte geografice prezente în cadrul orizontului apropiat reprezintă o activitate importantă în ceea ce privește formarea la elevi a unui spirit științific ca și *legarea învățării de practică*. Sub acest aspect, se pot executa

de către elevi, sub observația atentă a profesorilor, diverse teme practico-aplicative concrete. Astfel, predarea geografiei este mult mai eficientă și se evidențiază importanța caracterului aplicativ al acestei discipline școlare în formarea competențelor, formarea unor deprinderi de investigare științifică a orizontului apropiat dar și „creșterea rolului aplicațiilor practice în cadrul procesului de învățământ” [10, p.50].

În realizarea aplicațiilor practice de către elevi în orizontul apropiat, de exemplu, prin legarea învățării de practică, sunt vizate următoarele obiective practice:

- formarea și dezvoltarea unor priceperi, deprinderi și tehnici practice de lucru (de exemplu prin intermediul metodelor cartografice se pot transpune diverse fenomene și procese geografice) la elevi;

- efectuarea unor lucrări practice fie pe teren sau în orizontul apropiat, fie în clasă sau în cabinetul de geografie care pot aprofunda și completa partea teoretică a învățării;

- extinderea la elevi a orizontului de cunoaștere prin observarea orizontului apropiat, analiza și studierea detaliată a acestuia, sub aspect geografic, oferind chiar soluții practice, prezentarea datelor care țin de profunzimea intervenției a omului în mediul înconjurător.

Obiectivul privind formarea și dezvoltarea unor priceperi, deprinderi practice mai simple (atât propriu-zise, cât și procedee, metode și tehnici de cercetare geografică) este accesibil elevilor și se poate realiza în mod satisfăcător în clasă sau cabinet, în natură. Deprinderile realizate în clasă sau în cabinet sunt legate de citirea, interpretarea sau realizarea unor diagrame, hărți; analiza și interpretarea unor date statistice prin extragerea datelor, apoi realizarea fișelor de lucru, precum și prelucrarea și prezentarea acestora; efectuarea unor lucrări practice independente pe o anumită temă având ca rezultat formarea, exersarea și fixarea deprinderilor de muncă independentă etc.

Deprinderile formate în natură, pe teren, sunt legate de activitățile practice din cadrul excursiilor din orizontul apropiat, în mod concret prin:

- aprecierea diverselor mărimi distanțe, suprafețe;
- observarea și analiza vizuală a fenomenelor meteorologice, caracteristicile vremii;
- observarea acestora prin intermediul unor instrumente;
- cartografierea proceselor și fenomenelor existente în orizontul apropiat.

Efectuarea unor aplicații practice care se pot desfășura în clasă, sub formă de exerciții, probleme, teme reprezintă un alt obiectiv al Geografiei. Având în vedere numărul redus de ore din planul cadru și volumul concentrat de cunoștințe al acestei discipline școlare, sub aspect didactic apreciem că cea mai avantajoasă modalitate de lucru este activitatea independentă a elevilor, care pot avea sarcinile unitare la nivelul întregii clase sau sarcinile pentru fiecare elev. Sarcinile se referă la oricare dintre temele privind interpretarea hărților speciale (hărți climatice, hărți regionale, hărți ale densității populației, hărți ale așezărilor), construirea unor diagrame, hărți referitoare la temele studiate etc.

Avantajele interdisciplinarității sunt:



- accesibilitatea elevului la acumularea unor informații despre obiecte procese, fenomene care vor fi aprofundate și consolidate în anii următori de studiu al geografiei;
- soluționarea detaliată a unor teme pe baza cunoștințelor însușite la mai multe discipline de studiu;
- oportunități create în vederea corelării limbajelor disciplinelor studiate;
- îngăduirea și accesibilitatea utilizării cunoștințelor în diferite domenii.

### **Metodologie și discuții**

În abordarea interdisciplinarității se pornește de la ideea conform căreia orice disciplină de învățământ nu constituie un domeniu închis, așadar se pot stabili legături între acestea. Cunoștințele acumulate de către elevi, în mod tradițional, reprezintă cel mai adesea un ansamblu de elemente izolate, ducând la o cunoaștere statică a lumii. Privitor la obiectivul de extinderea la elevi a orizontului de cunoaștere prin observarea orizontului apropiat, mai concret prin realizarea de activități în teren, elevii pot evalua o serie de aspect geografice care țin de mărimi, distanțe, caracteristici ale vremii, caracteristici ale temperaturii aerului, analiza fenomenelor cu anumite instrumente, cartografierea acestora etc.

În această cercetare s-a pornit de la ipoteza conform căreia participarea elevilor de liceu la activități practico-aplicative determină cunoașterea și înțelegerea mai profundă a modului de manifestare al fenomenelor, proceselor naturale și antropice existente în orizontul apropiat, folosindu-ne de cunoștințele acumulate în trecut, atât la disciplina Geografie, cât și în cadrul celorlalte discipline de studiu. Ca urmare, se înregistrează modificări semnificative privind: stăpânirea de sine, comportamentul social manifestat de elevi în activitățile școlare, gradul de adaptare și integrare școlară, dezvoltarea unor trăsături pozitive de caracter, precum și disponibilitatea elevilor de a-și forma noi atitudini și competențe specifice geografiei.

Astfel, au fost efectuate, cu numeroși elevi, activități practico-aplicate în orizontul apropiat, ca și în sala de clasă. Au fost evidențiate, stabilite cele mai eficiente metode de acumulare a noilor cunoștințe geografice. Tot în acest sens a fost stabilit un eșantion format din elevi de clasa a IX-a și a XI-a din unitatea școlară în care îmi desfășor activitatea de peste 23 de ani. Acești subiecți, asupra cărora se realizează investigația în scopul soluționării problemei, sunt beneficiari direcți ai cercetării, provenind din patru clase, în număr de 122 de elevi, din care 32 fete și 90 băieți, din clasele a X-a A, C și a XI-a A, E din cadrul C.N.” Alexandru Odobescu”, Pitești, județul Argeș, cu vârste cuprinse între 14 și 17 ani. Colectivele celor patru clase sunt extrem de eterogene atât la nivelul valorii subiecților componenți cât și la nivelul atitudinii față de actul învățării. Ca mediu de proveniență, colectivul este destul de omogen: 103 elevi provin din mediul urban, 19 elevi

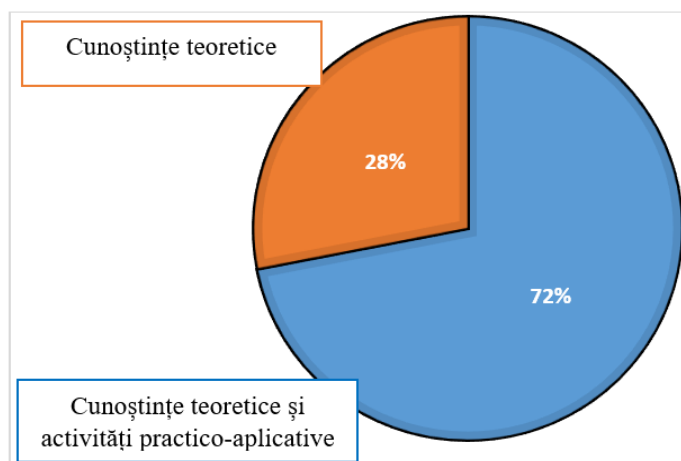
din mediul periurban, făcând zilnic naveta. Consider utilă oferirea acestor date, întrucât mediul social în care crește și se dezvoltă copilul are o importanță deosebită asupra evoluției personalității sale, cât și asupra randamentului școlar.

Ca și procedură pentru colectarea datelor, am utilizat metoda anchetei pe baza unui chestionar. Chestionarul a cuprins două întrebări deschise:

- 1) „*Când înveți, prin care activități poți învăța mai eficient?*”
- 2) „*Activitățile interdisciplinare sunt eficiente pentru o învățare profundă a geografiei?*”.

Materialul cercetării îl reprezintă răspunsurile elevilor la întrebările din acest chestionar.

Pe baza analizei răspunsurilor date de elevi în chestionare, redăm în continuare câteva constatări, diferențiate pe cele două grupe de vârstă respectiv, 14-15 ani (învățământul liceal inferior, pentru elevii din clasele a IX-a) și 16-17 ani (învățământul liceal superior, pentru elevii din clasele a XI-a).



**Diagrama 1. Ponderele numărului de subiecți privind învățarea la elevii cu vârstă cuprinsă între 14-15 ani**

În cadrul grupei de vârstă cuprinsă între 14-15 ani, la întrebarea:

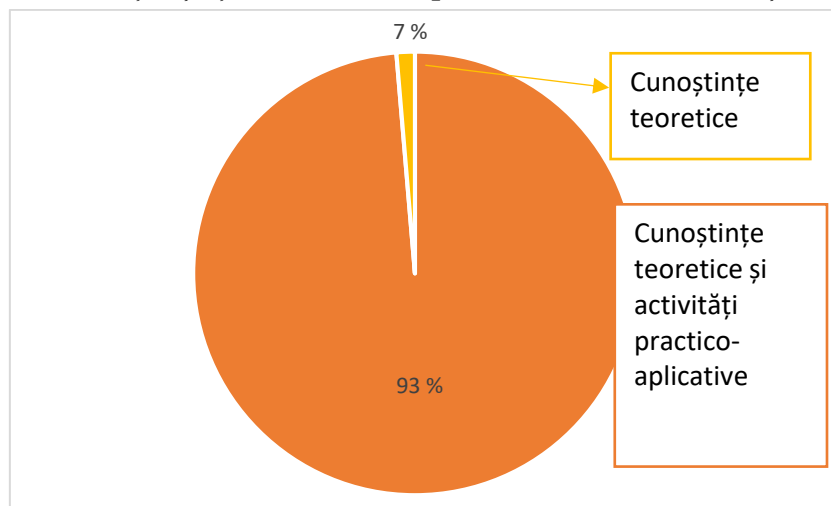
1. „*Când înveți, prin care activități poți învăța mai eficient?*”, 72% dintre elevi au afirmat că învață mai eficient prin acumularea cunoștințelor în urma desfășurării de activități atât practice cât și teoretice și doar 28% prin transmiterea cunoștințelor numai în mod teoretic. Se observă că pentru 72% dintre elevi, pe baza vechilor cunoștințe din geografie ca și din cadrul celorlalte discipline școlare, noile cunoștințe sunt acumulate, înțelese mult mai lesne și mai profund prin activitățile practico-aplicative realizate în orizontul local, de altfel mai ușor consolidate aspectele privitoare la fenomene și procese hidrologice (curgerea râurilor, eroziunea rocilor, componentele văii râului Argeș), meteorologice (circulația maselor de aer, direcția vântului, formarea norilor, variația vremii), antropice (sursele poluatoare prezente în orizontul apropiat) etc. Însă, pentru un număr de 28% dintre elevi, noile cunoștințe transmise sunt bine înțelese în urma explicațiilor teoretice din timpul cursului desfășurat în sala de clasă sau în cabinetul de

geografie (Diagrama 1). La aceștia din urmă, dintre răspunsurile formulate, remarcăm o oarecare indiferență și ostilitate cu privire la învățare, la nivel general, deoarece pentru ei învățarea se realizează că trebuie „ca să poți ajunge ceva în viață când vei fi mare” indiferent unde are loc ori indiferent de modul în care sunt transmise cunoștințele.

2. „*Activitățile interdisciplinare sunt eficiente pentru o învățare profundă a geografiei?*” La această întrebare redăm câteva dintre răspunsurile elevilor: „Sigur, îmi amintesc de explicațiile primite la matematică pentru calcularea scării de proporție”, „Da, mă folosesc de informațiile acumulate la orele de fizică pentru a înțelege modul de menținere a planetelor pe orbită”, „Îmi este ușor să înțeleg mediile de viață de pe Terra deoarece am mai studiat și la biologie”, „Cunoaștem aceste elementele chimice ale Terrei deoarece am studiat și le-am învățat la chimie” etc.

Pentru elevii cu vârstă cuprinsă între 16 -17 ani la întrebarea:

1. „*Când înveți, prin care activități poți învăța mai eficient?*”, aproximativ 93 % dintre elevii chestionați, au afirmat că în urma desfășurării activităților practico-aplicative pot acumula numeroase cunoștințe mult mai ușor comparând cu transmiterea lor în sala de clasă, dar legarea teoriei de practică este cu mult mai eficientă pentru învățarea geografiei. Dintre răspunsurile primite au fost remarcate următoarele: „În ziua de azi nu trebuie să înveți prea multă teorie la școală, ci trebuie să știi să te descurci practic, desigur folosind-te de toate cunoștințele acumulate la școală de la toate disciplinele”, „Nu-mi folosește la nimic în viață teoria”. De asemenea, ceilalți elevi, (respectiv 7%) au inclus predominarea teoriei în defavoarea practicii în activitățile școlare, deoarece doar teoria ajută mult în acumularea noilor cunoștințe și în formarea aptitudinilor necesare vieții.



**Diagrama 2. Ponderea numărului de subiecți privind învățarea la elevii cu vârstă cuprinsă între 16 -17 ani**

2. „*Activitățile interdisciplinare sunt eficiente pentru o învățare profundă a geografiei?*” din răspunsurile elevilor observăm și concluzionăm următoarele:

- Geografia, ca disciplină singulară nu ne reliefează o imaginea completă a lucrurilor, însă întrepătrunzându-se cu celelalte discipline școlare își poate îndeplini eficient rolul;

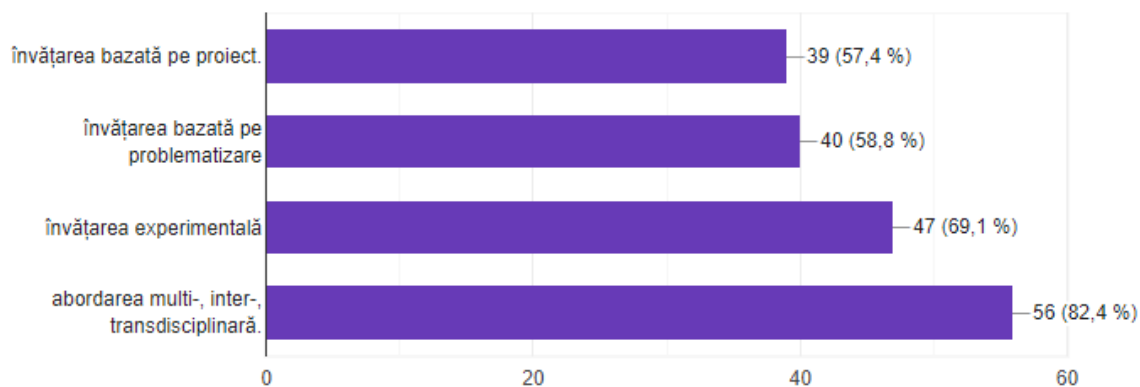
- abordarea interdisciplinară poate asocia geografia cu matematica, fizica, chimia, istoria și desenul;
- diversitatea activităților interdisciplinare favorizează verificarea capacităților intelectuale și creează un climat ce poate face învățarea interesantă și stimulativă;
- interdisciplinaritatea reprezintă pentru elevi oportunitatea de a învăța să cunoască, de a învăța să facă, de a învăța să trăiască împreună cu ceilalți.

Pe de altă parte, interesul profesorilor față de abordarea pluri-, inter- și transdisciplinară este confirmat de rezultatele chestionării a 68 profesori din Republica Moldova (figura 1). 82,4 % din respondenți s-au arătat interesați de această abordare la studiul strategiilor inovative în cadrul programului de formare continuă la fizică (modulul Probleme actuale ale didacticii fizicii).

La studiul strategiilor inovative doriți să aflați mai mult despre strategiile:



68 de răspunsuri



**Figura 1. Distribuția preferințelor la studiul strategiilor inovative**

## Concluzii

Lucrarea de față a prezentat aspecte referitoare la formarea și dezvoltarea competențelor prin activități practico-aplicative, printr-o abordare interdisciplinară și prin intermediul aplicațiilor de teren desfășurate în orizontul apropiat.

În procesul de predare - învățare - evaluare realizarea sistematică a relațiilor interdisciplinare contribuie nemijlocit la formarea competențelor, deoarece interdisciplinaritatea trebuie înțeleasă ca o modalitate importantă de a construi la elevi caracterul unitar al realității. Rezultatele studiului au pus în evidență faptul că activitățile desfășurate pe teren contribuie în mod cert la formarea competențelor specifice geografiei, promovează abordările practice, iar alături de acestea și pe baza cunoștințelor de la celelalte discipline școlare, se ating obiective concrete de cercetare și cunoaștere a orizontului apropiat, stabilindu-se conexiuni între realitate și cunoștințe teoretice.

Lucrarea a fost elaborată în cadrul proiectului de doctorat *Formarea competențelor specifice geografiei la elevii din ciclul liceal prin activități practico-aplicative și a Proiectului Reconfigurarea*

procesului de învățare din învățământul general în contextul provocărilor societale, inclus în Programul de Stat, cifrul 20.80009.0807.27 A cu suportul financiar oferit de Agenția Națională pentru Cercetare și Dezvoltare.

## Bibliografie

1. BÎRZEA, C. Abordări teoretice. Definirea și clasificarea competențelor. În: *Revista de pedagogie*, București, 2010. nr. 58 (3), pp. 7-13. ISSN 0034-8678.
2. BOCANCEA, V. Corelarea profilului absolventului cu sistemul de competențe școlare. În: *Didactica Pro*, 2019. nr. 4-5 (116-117). Chișinău: CEPD. pp. 50-53. ISSN 1810-6455.
3. BOTGROS, I.; FRANȚUZAN, L. *Competența școlară – un construct educațional în dezvoltare*. Institutul de Științe ale Educației. Chișinău: Print-Caro SRL, 2010. 130 p. ISBN 978-9975-9691- 9-2.
4. BOTGROS, I.; FRANȚUZAN, L.; SIMIN, C. *Competența de cunoaștere științifică – sistem optimizator. Ghid metodologic*. Chișinău: IȘE Cavaioli, 2015. 128 p. ISBN 978-9975- 48-076-5.
5. CARDINET, J. *Evaluation scolaire et pratique*. Bruxelles: De Boeck Wesmael, 1988. 268 p.
6. DULAMĂ, M. E. *Cum îi învățăm pe alții să învețe - Teorii și practici didactice*. Cluj Napoca: Clusium, 2009. 450 p. ISBN 978-973-555-590-0.
7. Dicționarul limbii române moderne editat în anul 1958. 171 p.
8. EPURE, C. *Inter și transdisciplinaritatea în învățământul tehnic* [online]. Colegiul Tehnic - Onești. [citat 05.03.2022]. Disponibil: [http://www. didactic. ro/lectii. ro/lectii-alte-discipline-20 p4744-t5](http://www.didactic.ro/lectii.ro/lectii-alte-discipline-20 p4744-t5)
9. LE BOTERF, G. *De la competence: essai sur un attracteur etrange*. Paris: Les Ed. d'Organisation, 1994. 175 p. ISBN 9782708117532.
10. MÂNDRUȚ, O.; UNGUREANU, V.; MIERLĂ, I. *Metodica predării geografiei la clasele IX-XII*. București: Didactică și Pedagogică, 1982. 163 p.
11. ROGOJNICOVA, O. Исследование уровня сформированности исследовательских компетенций у учащихся старших классов. În: *Acta et Commentationes, Sciences of Education*, Chișinău, 2021. nr. 3(25), pp. 127-134. ISSN 1857-0623.
12. VULCU, B.; VULCU, L. *Aplicații practice la geografie*. București: Didactică și Pedagogică, 1967. 152 p.

CZU: 37.015.3+159.922.7

DOI: 10.36120/2587-3636.v28i2.68-74

**DEZVOLTAREA PROCESELOR COGNITIVE ÎN CORELARE  
CU PARTICULARITĂȚILE DE VÂRSTĂ ALE ELEVILOR  
CA FACTOR DETERMINANT ÎN PROCESUL DE FORMARE  
ȘI DEZVOLTARE A COMPETENȚEI INVESTIGATIVE**

**Natalia ROTARI, drd.**

<https://orcid.org/0000-0003-3882-2248>

Universitatea de Stat din Tiraspol, Chișinău, Republica Moldova

**Rezumat.** Lucrarea reprezintă o analiză a etapelor de formare a competenței investigative în corelare cu potențialul cognitiv al elevilor. Dezvoltarea cognitivă a copiilor se realizează în câteva etape consecutive, fiecare etapă fiind caracterizată de formarea unui anumit tip de gândire și structurarea diferită a operațiilor mentale. Analiza acestor aspecte psiho-pedagogice, relevă potențial uman și pot fi corelate cu metodologia de învățare pentru o învățare eficientă.

**Cuvinte cheie:** procese cognitive, particularități de vârstă, competența investigativă, operații mentale, formă de gândire.

**DEVELOPMENT OF COGNITIVE PROCESSES IN CONNECTION  
WITH THE AGE PARTICULARITIES OF STUDENTS  
AS A DETERMINING FACTOR IN THE PROCESS OF FORMING  
AND DEVELOPING INVESTIGATIVE COMPETENCE**

**Abstract.** The paper is an analysis of the stages of formation of investigative competence in correlation with the cognitive potential of students. The cognitive development of children is achieved in several consecutive stages, each stage being characterized by the formation of a certain type of thinking and the different structuring of mental operations. The analysis of these psycho-pedagogical aspects reveals human potential and can be correlated with the learning methodology for effective learning.

**Keywords:** cognitive processes, age peculiarities, investigative competence, mental operations, form of thinking.

### **Introducere**

Reieșind din necesitățile actuale ale existenței umane și ale dezvoltării accelerate a societății și tehnologiilor, sistemul educațional este orientat să asigure o continuitate pregătind cetățenii pentru viitor. Cumulând cele două funcții de bază, actual paradigme educaționale: de a forma competențe generale necesare dezvoltării societății și de a identifica și cultiva abilitățile individuale pentru ca fiecare persoană „să-și maximizeze potențialul”, după Aristotel, educația de astăzi nu se limitează la formarea oamenilor pentru meseriile de „mâine” sau formează abilități de lucru cu mașini care încă nu au fost descoperite, educația „trebuie” și este axată pe formarea și dezvoltarea competențelor necesare secolului XXI, și asigură o platformă de implicare personală a elevilor și

studenților, întru dezvoltarea individuală a competențelor specifice derivate din propriul potențial al individului [2].

Competența investigativă reprezintă o capacitate individuală a individului, formată în cadrul diferitor activități de cercetare, orientată spre descoperirea individuală a necunoscutului și soluționarea autentică a diferitor situații problemă [1]. Activitatea de cercetare oferă elevilor posibilitatea „unei abordări individuale a temelor” de studiu, cadrul didactic având un rol de facilitator în procesul de cercetare proiectat și realizat de către elevi.

La nivel curricular, în sistemul educațional al RM, competența investigativă este strâns corelată și integrată în aria curriculară Matematică și Științe ale naturii, fiind integrată ca competență specifică în cadrul curriculumului la disciplinele Științe, Fizică, Chimie și Biologie [3-9]. Formarea acestei competențe, implică în sine încadrarea elevilor în activități de învățare cu caracter participativ, cum sunt: observarea, activități practice de investigație – de cercetare sau experimentale, studiul de caz, proiectul etc., activități ce facilitează implicarea elevilor în rezolvarea diferitor situații problemă, complexe și autentice [10].

Competența investigativă/de cercetare include atât unități de competență specifice procesului de cercetare, cât și unități de competență/competențe specifice procesului de învățare manifestat prin operații mentale [11]. Ca scop al formării acestei competențe importante din punct de vedere pedagogic, se reliefează:

- **operaționalizarea cunoștințelor** dobândite prin selectarea, compararea, sistematizarea informației studiate, abilități de învățare eficientă, analiză și adaptabilitate versus procesului de memorare și acumulare a unor cunoștințe din diverse domenii;
- **motivarea elevilor** de aplicare în practică a cunoștințelor acumulate în cadrul materiilor școlare, și nu doar, tinde spre motivarea elevilor de a căuta surse suplimentare pentru a găsi răspuns la întrebările derivate procesului de cercetare;
- **individualizarea procesului educațional**, oferind spațiu pentru manifestarea fiecărui elev/student, prin prisma propriilor abilități și necesități, asigurând astfel posibilitatea de creștere la maximum potențialul individului;
- **sporirea creativității**, dezvoltarea capacității de inovare și formarea abilităților antreprenoriale;
- stimularea interesului și formarea culturii de **învățare pe tot parcursul vieții**, facilitând astfel adaptabilitatea la necesitățile și abilitățile ce țin de activitățile desfășurate la locul de muncă mereu schimbătoare;



- **dezvoltarea abilităților interpersonale**, ce țin de capacitatea de comunicare, abilitățile de lucru în echipă, de stabilire și dezvoltare a relațiilor de cooperare elev - elev, elev - profesor, elev - părinte - profesor, cetățean - cetățean etc.).

Dezvoltarea competențelor, inclusiv a competenței investigative, presupune o structurare complexă a operațiilor mentale printr-un proces cognitiv integrat și continuu. Corelarea activităților de cercetare caracteristice etapelor de formare a competenței investigative cu particularitățile de vârstă ale elevilor și dezvoltarea cognitivă a acestora reprezintă un pilon de pornire, care ar asigura succesul acestei abordări.

## **Materiale și metode**

Materialul dat reprezintă un studiu analitic al literaturii de specialitate și empiric, bazat pe practicile științifice și activitatea cadrelor didactice, cu referire la etapele de formare a competenței investigative cu specificul operațiilor mentale caracteristice acestui proces și capacitatea de învățare a elevilor, corespunzătoare etapelor de dezvoltare cognitivă a acestora.

Ca material de studiu au fost valorificate cercetările lui Jean Piaget [12], care reliefează etapele dezvoltării cognitive și caracteristicile de vârstă ale omului, studiul cu privire la „*Procesarea informației la copii*” realizat de Sylvia Farnham-Diggory [13], studiul cu privire la „*Cogniție, metacogniție și cultură în educația STEM*” [14], domeniul STEM fiind unul strâns legat de educația prin cercetare și formarea competenței investigative; precum și alte studii cu tematică relevantă.

## **Rezultate și discuții**

În cadrul cercetării au fost analizate etapele dezvoltării cognitive la elevii de vârstă școlară și liceală, tipul de gândire caracteristic, cu operațiile mentale corespunzătoare, ceea ce presupune potențialul caracteristic vârstei (Tabelul 1) în corelație cu etapele de formare a competenței investigative – de cercetare (Figura 1).

Piaget a demonstrat și a caracterizat în cercetările sale patru etape de dezvoltare cognitivă a copiilor, două dintre care se suprapun vârstei școlare [12].

**Tabelul 1. Etape ale dezvoltării cognitive la elevi**

<b>Perioada de dezvoltare</b>	<b>Vârsta caracteristică</b>	<b>Caracteristici ale proceselor cognitive</b>	<b>Tipul de gândire caracteristic</b>
Perioada senzorio-motorie	de la naștere la 2 ani	începe cu acțiunile reflexe ale copilului și continuă cu intuirea unor concepte bazale, cum ar fi: timpul, spațiul și cauzalitatea	gândire vizuală-acțiune

Perioada preoperațională	de la 2 ani la 6-7 ani	practică noile deprinderi întemeiate pe reprezentarea obiectelor, chiar dacă organizarea reprezentării lor este incompletă	gândire reproductivă
Perioada operațională	de la 7 la 11 ani	gândirea este limitată la ceea ce copiii experimentează direct	gândire verbală și logică
Stadiul operațiilor formale	de la 11-12 la 15-16 ani	reprezintă etapa de tranziție de la operarea asupra concretului la aplicarea operațiilor de bază ale gândirii; copiii aflați în acest stadiu al dezvoltării pot să genereze ipoteze și totodată să construiască categorii abstracte	gândire creativă și stil individual de gândire

Stăpânirea operațiilor logice de bază ale gândire, se atestă abia în perioada operațională de dezvoltare cognitivă, la această etapă fiind inițiată dezvoltarea gândirii verbale și logice, care ulterior se transpun în operațiile sale mentale interne.

**Analiza** presupune descompunerea mentală a întregului la nivel elementar.

**Sinteza** ca operație opusă analizei, reprezintă unire mentală a părților, proprietăților, acțiunilor într-un singur întreg.

**Comparația** reprezintă stabilirea asemănărilor sau diferențelor între obiecte și fenomene sau trăsăturile lor individuale.

**Abstracția** constă în procesul de separare a unei trăsături a obiect și analiza separată a acesteia, devenind un subiect independent de gândire.

**Concretizarea** presupune reîntoarcerea gândirii de la general și abstract la concret pentru a dezvălui conținutul.

**Generalizarea** presupune unificarea mentală a obiectelor și fenomenelor în funcție de trăsăturile lor comune și esențiale.

Corelând aceste procese cu etapele de formare și dezvoltare a competenței investigative (vezi Figura 1), („savoir” – etapa de formare a setului transferabil de cunoștințe din domeniile de bază ale cunoașterii și stabilirea motivației extrinseci de învățare și acumulare de noi cunoștințe; „savoir-faire” – formarea abilităților practice și dezvoltarea motivației intrinseci, orientate spre obținerea și îmbunătățirea rezultatelor; „savoir-vivre” – presupune etapa reflexivă, definită prin cultivarea culturii de autoanaliză a activităților realizate, autoevaluarea rezultatelor și trasarea direcțiilor de îmbunătățire a acestora și motivarea intrinsecă spre autoevaluare continuă și autoperfecționare) este posibil de trasat cele mai optime intervenții didactice – metode și strategii didactice specifice etapelor desfășurate mai sus [10].

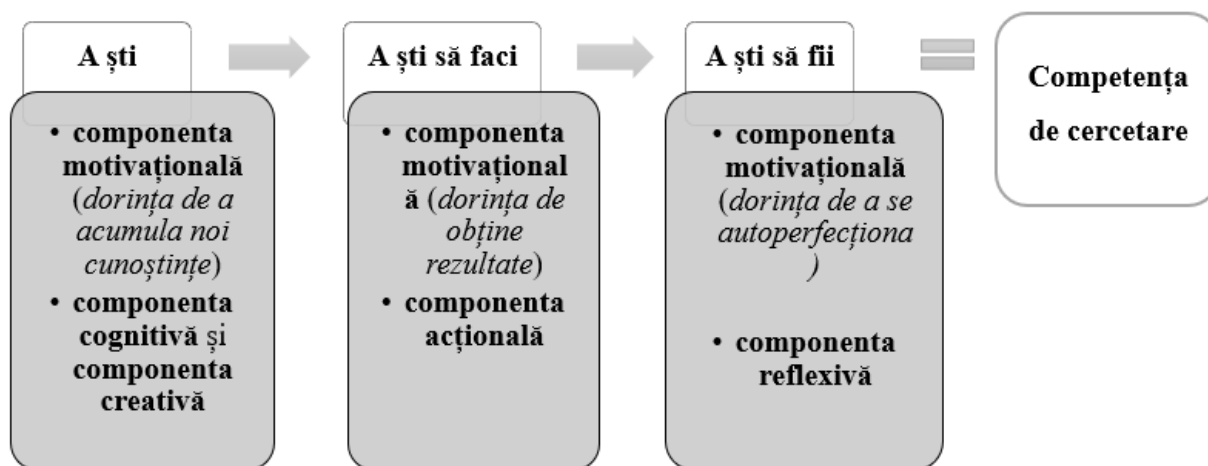


Figura 1. Etape de formare a competenței de cercetare

Reieșind din aceste aspecte, prima etapă de formare a competenței de cercetare, care presupune formarea unor cunoștințe generale și specifice începe de la vârsta școlarului mic – la etapa gândirii verbale și logice, atunci când elevii încep să-și operaționalizeze procesele cognitive. Totodată, la această etapă, datorită specificului de vârstă, când gândirea este limitată la ceea ce copiii experimentează direct, un aspect primordial în fortificarea acestui proces este determinat de încadrarea elevilor în activități experimentale rudimentare, ca etapă acțională în formarea competenței de cercetare. Această etapă se suprapune cu etapa de studiu în clasele a I-V. Conform prevederilor curriculare, la această etapă încadrarea elevilor în activități practice de investigare este neesențială, acestea fiind aglomerate în clasele mai mari, începând cu studierea disciplinelor din domeniul Științe ale naturii: Științe, Fizică, Biologie și Chimie.

Etapa vârstei de gimnaziu este una tranzitorie, foarte importantă în procesul de formare a componentei cognitive și motivaționale a competenței de cercetare, reprezentând etapa de tranziție de la operarea asupra concretului la aplicarea operațiilor de bază ale gândirii. Etapa acțională reprezintă o etapă de bază, încorporată continuu în etapa de formare a cunoștințelor. Implicarea elevilor în această perioadă în diferite activități practice și de laborator, studierea proceselor și fenomenelor naturale prin activități experimentale, individuale și de grup, sunt extrem de eficiente atât pentru formarea abilităților practice, cât și operaționalizarea cunoștințelor acumulate și dezvoltarea motivației elevilor de a învăța. Axarea la această etapă, la maxim, pe metode teoretice de învățare nu doar limitează potențialul individual al elevilor, stabilind unele limite și limitând diversitatea în abordare, ci și contribuie nemijlocit la scăderea motivației de învățare.

La vârsta liceală, copiii aflați la stadiul operațiilor formale al dezvoltării cognitive, pot să genereze ipoteze și totodată să construiască categorii abstracte. Acest aspect,

devine o premisă în formarea unui stil individual de gândire și motivația intrinsecă de formare continuă.

Corelarea eficientă a potențialului elevului de liceu cu metodologia de formare a competenței de cercetare, încadrarea acestora în activități complexe de proiectare, realizare a diferitor activități de cercetare, colectare și analiza de date, sinteza rezultatelor, evaluare și replanificare determină formarea unui mod individual de gândire și fortifică potențialul intern al elevului. De asemenea, aceste activități complexe contribuie la orientarea în carieră a elevilor, sporind motivația intrinsecă de autoevaluare și autoformare continuă.

## Concluzii

Funcția de bază a sistemului educațional actual nu se limitează la formarea specialiștilor pentru „meseriile actuale”, ci trebuie și este orientată spre formarea competențelor secolului XXI, pentru a forma o societate competentă, flexibilă și adaptabilă necesităților schimbătoare ale societății.

Competența investigativă derivă din competențele-cheie și contribuie nemijlocit la implicarea elevilor în gestionarea propriilor procese de învățare, prin abordări individuale a unor teme de studiu, cadrul didactic având un rol de facilitator în procesul de cercetare proiectat și realizat de către elevi.

Dezvoltarea cognitivă a copiilor este caracterizată prin structurarea etapizată a operațiilor mentale antrenate în formarea unui mod de gândire specific, care determină ulterior potențialul de învățare al acestora.

Eficiențizarea și optimizarea procesului de formare a competențelor la general, și a competenței investigative în particular este determinată de corelarea corespunzătoare a etapelor de formare a competenței cu metodologia didactică aplicată la fiecare etapă (metode de învățare, forme de învățare, aspecte tehnologice etc.) și particularitățile de vârstă a elevilor în aria dezvoltării cognitive.

## Bibliografie

1. ADAVIDOAI EI, M. *Consolidarea motivației elevilor prin metoda învățării bazate pe cercetare - investigare: ghid pentru profesori, învățători și educatori*. Iași: PIM, 2015. 106 p. ISBN 978-606-13-2620-4.
2. РЕПЕТА, Л. Формирование исследовательской компетенции учащихся. In: *General and Professional Education*, 2011. nr. 3/2011, pp. 28-33. ISSN 2084-1469.
3. Curriculum Național. Aria curriculară Matematică și Științe. Disciplina Biologie, clasele VI-IX, ediția 2019.

4. Curriculum Național. Aria curriculară Matematică și Științe. Disciplina Biologie, clasele X-XII, ediția 2019.
5. Curriculum Național. Aria curriculară Matematică și Științe. Disciplina Științe, clasa a V-a, ediția 2019.
6. Curriculum Național. Aria curriculară Matematică și Științe. Disciplina Chimie, clasele VII-IX., ediția 2019
7. Curriculum Național. Aria curriculară Matematică și Științe. Disciplina Chimie, clasele X- XII, ediția 2019
8. Curriculum Național. Aria curriculară Matematică și Științe. Disciplina Fizică, clasele VI-IX, ediția 2019.
9. Curriculum Național. Aria curriculară Matematică și Științe. Disciplina Fizică. Astronomie, clasele X-XII, ediția 2019.
10. ROTARI, N. Locul competenței de cercetare în cadrul curricula naționale. In: *Cadrul didactic – promotor al politicilor educaționale*. 11-12 octombrie 2019, Chișinău. Chișinău, Republica Moldova: Institutul de Științe ale Educației, 2019, pp. 118-125. ISBN 978-9975-48-156-4.
11. SCLIFOS, L. Dezvoltarea competenței de cercetare-model de educație intelectuală. In: *Revista Didactica Pro..., revistă de teorie și practică educațională*, 2009. nr. 2-3(55), pp. 80-83. ISSN 1810-6455.
12. PIAGET, J. Reflections on Baldwin [interview with J. J. Vonèche]. In: J. M. Broughton & D. J. Freeman-Moir (Eds.), *The cognitive developmental psychology of James Mark Baldwin*. Norwood, NJ: Ablex, 1982. pp. 80-86. ISBN 0893910430
13. FARNHAM-DIGGORY, S. *Information Processing in Children*. Carnegie-Mellon University, 1972. 196 p. ISBN 978-0-12-249550-2. DOI: <https://doi.org/10.1016/C2013-0-10640-X>
14. DORI, Y. J.; MEVARECH, Z. R. et. al. *Cognition, Metacognition, and Culture in STEM Education. Learning, Teaching and Assessment*. Springer International Publishing AG, 2018. 386 p. ISBN 978-3-319-66657-0. ISBN 978-3-319-66659-4 (eBook). DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-319-66659-4>

**ACTIVITĂȚI DIDACTICE EXTRACURRICULARE  
ÎN PROCESUL DE PREDARE-ÎNVĂȚARE-EVALUARE  
A LIMBII ROMÂNE CA LIMBĂ STRĂINĂ (RLS)**

**Ludmila BRANIȘTE**, conf. univ., dr.

<https://orcid.org/0000-0002-1635-1986>

Catedra de Limbă română pentru studenți străini,  
Universitatea *Alexandru Ioan Cuza* din Iași, România

**Rezumat.** Provocările actuale pe care ni le adresează spațiul european ne invită pe noi, profesorii de limbi străine, să le facilităm studenților străini deprinderea unei autonomii transferabile în diverse contexte sociale, culturale, profesionale. Activitățile didactice *extracurriculare* reprezintă un important instrument pentru învățarea limbii române ca limbă străină. Pentru optimizarea însușirii practice a limbii și a abilităților de comunicare, considerăm că este necesară expunerea directă a grupului la mediul din afara sălii de clasă, în activități care să implice utilizarea limbii în contexte sociale și culturale.

**Cuvinte-cheie:** extracurricular, limbă străină, învățare.

**EXTRACURRICULAR TEACHING ACTIVITIES  
IN THE PROCESS OF TEACHING-LEARNING-EVALUATION  
OF ROMANIAN LANGUAGE AS A FOREIGN LANGUAGE (RFL)**

**Abstract.** The current challenges that the European space addresses to us invite us, the language teachers, to facilitate to the foreign students the learning of a transferable autonomy in various social, cultural, professional contexts. Extracurricular teaching activities are an important tool for learning Romanian as a foreign language. In order to optimize the practical acquisition of language and communication skills, we consider it necessary to directly expose the group to the environment outside the classroom, in activities that involve the use of language in social and cultural contexts.

**Keywords:** extracurricular, foreign language, learning.

Pe parcursul experienței noastre la catedră, am constatat că propunerea unor activități didactice *extracurriculare* nu poate fi decât un supliment de viață autentică în procesul complex de predare-învățare a unei limbi străine, în cazul nostru a limbii române ca limbă străină și, în egală măsură, o oportunitate de confruntare directă, adică pe teren, a studenților cu o alteritate lingvistică și culturală. În plus, orice proiect colaborativ, desfășurat în afara clasei, în care actorii sociali sunt studenții, nu poate constitui decât o valoare adăugată procesului didactic în sine, dacă este să ne gândim la componentele acțională și socială pe care le are în vedere acesta. Nu în cele din urmă, un proiect didactic, concretizat prin activități diverse *extracurriculare*, răspunde cu brio dezideratului prevăzut de *Cadrul european comun de referință pentru limbi*, dacă este să invocăm rolul de actor social atribuit celui care învață o limbă străină, actor care are de îndeplinit sarcini nu doar de natură lingvistică, în circumstanțe date și în interiorul unui domeniu specific de acțiune, ci și de natură socială ori culturală [22, p.15].

Provocările actuale pe care ni le adresează spațiul european cu o geometrie lingvistico-culturală din ce în ce mai mobilă, în continuă reconfigurare, ne invită pe noi profesorii de limbi străine să le facilităm studenților străini deprinderea unei autonomii transferabile în diverse situații și contexte sociale, culturale, profesionale.

Realitatea Europei multilingve presupune eforturi mari pentru asigurarea unei reale integrări lingvistice și culturale a tuturor celor care se confruntă cu alteritatea, în vederea anihilării oricărui impact negativ și a găsirii unor strategii motivaționale de deschidere spre apropierea senină a unei limbi și culturi noi.

Studii de psihologie motivațională și de didactică pentru predarea limbilor (Rheinberg, 1997, Titone 1976, Ciliberti, 1994, Caon 2006, Puren, 2013) au demonstrat importanța pe care o are motivația intrinsecă corelată cu plăcerea și curiozitatea pentru favorizarea unui proces de învățare profund și de durată. Nu există achiziții lingvistice în lipsa motivației care provine în principal din trei surse: plăcerea, nevoia și datoria. În acest sens, dăm crezare în acest context unui cercetător italian care afirma că „un bun educator este mai ales acela care știe să se servească și să servească sistemul motivațional al celui pe care îl îndrumă” [5, p.63]. Relația causală dintre motivație și învățare este una reciprocă: motivația energizează învățarea, iar învățarea intensifică motivația ca făcând parte constitutivă în lista tehnicilor și strategiilor de învățare-autoînvățare, iar din punct de vedere psihopedagogic este una eficientă. Paul Popescu-Neveanu [9, p.98] precizează că motivația înseamnă un ansamblu de stimuli, tendințe, atracții, interese, convingeri, năzuințe ce susțin din interior realizarea anumitor acțiuni, fapte, atitudini. Conform teoriei lui Abraham Maslow [4, p.76], mediul relaxant este una dintre condițiile favorabile ale activității studentului străin; frica, angoasa, resentimentul inhibă interesul cognitiv, dorința de colaborare și de autorealizare, motivația rămânând un factor determinant, un element cheie al reușitei învățării [10, p.92]. Tehnicile de stimulare a motivației par de prisos în cazul studenților din anul pregătitor ce corespund profilului unui aspirant bine motivat la învățarea limbii, aceasta fiind instrumentul prin care va avea acces la informațiile ce îi asigură pregătirea profesională și, în egală măsură, integrarea în mediul social în care își va desfășura cei câțiva ani de școlarizare. Cu toate acestea, conștientizarea acestui aspect survine la cei mai mulți, în mod treptat, pe măsură ce sunt confrunțați cu dificultăți de comunicare sau sunt condiționați de susținerea unor examene. De aceea, credem că, în primele stadii de învățare a RLS, motivația învățării trebuie stimulată și susținută de către profesor, astfel încât să i se ofere studentului contexte care să corespundă nevoilor sale obiective, punctuale, de comunicare cu anturajul sau subiective, în măsura în care manifestă preferințe pentru anumite subiecte. Satisfacția produsă de rezolvarea unor trebuințe minime și imediate de comunicare poate motiva eforturile sale ulterioare.



Activitățile didactice *extracurriculare* reprezintă un important instrument pentru învățarea limbii române ca limbă străină (RLS). În aceste condiții, pentru a obține competența de comunicare, în timp relativ scurt și cu mai puțină risipă de energie, descoperirea celor mai accesibile studenților metode este inevitabilă. Iată de ce ideea utilizării activităților *extracurriculare* pentru învățarea RLS primește din ce în ce mai multă atenție din partea cercetătorilor [18; 11; Puren, 2013] și din partea profesorilor de RLS.

Pentru optimizarea însușirii practice a limbii și a abilităților de comunicare, considerăm că este necesar să se procedeze la expunerea directă a grupului la mediul din afara sălii de clasă, în activități care să implice utilizarea limbii în contexte sociale și culturale corespunzătoare sferei de interes imediat al participanților la curs. Aplicarea achizițiilor dobândite în clasă în situații reale de comunicare, în aplicații dirijate și orientate tematic de către profesor sau la sugestia grupului, ar micșora, pentru cel care învață limba, eforturile de identificare, recunoaștere și selecție și ar reduce substanțial timpul afectat, în sala de curs, explicațiilor cu caracter denotativ, simulărilor și traducerilor printr-o limbă intermediară (metode care, pe linia emițător-destinatar, pot deforma sensul mesajului, reducând eficiența învățării).

Cele mai evidente motive pentru implementarea acestei metode de învățare a RLS sunt: facilitarea memorizării și consolidarea vocabularului, exersarea implicită a pronunției, învățarea de structuri lingvistice prin diversitatea activităților *extracurriculare*, motivarea prin implicare emoțională, încurajarea unei deschideri spre o alteritate lingvistico-culturală, centrarea pe originalitatea producției actului de comunicare, dezvoltarea creativității, dezinhibarea, învățarea prin acțiune. Prin propunerea de activități didactice în afara clasei, profesorul urmărește în primul rând prioritizarea individualității fiecărui cursant în parte, deci fiecare voce în tonalitatea sa. Dincolo de aceste aspecte, metoda de lucru – activități *extracurriculare* în dezvoltarea competenței de comunicare socio-lingvistică în domeniul RLS – susține îmbunătățirea abilităților de ascultare, influențează comportamente și emoții și are un efect pozitiv asupra motivației.

În practica noastră, proiectele didactice *extracurriculare* s-au concretizat prin:

- activități inițiate de noi și specialiști ai Muzeului Științei și Tehnicii Ștefan Procopiu, Muzeului de Artă din Iași, Muzeului Etnografic al Moldovei și Muzeului Universității Alexandru Ioan Cuza, Iași, care le-au propus studenților noștri o serie de manifestări interactive și care se aliniază activităților *extracurriculare* în dezvoltarea competenței de comunicare socio-lingvistică în domeniul LRS.
- organizarea de excursii, prin care s-a încercat imersia în limba și cultura țării noastre, prin introducerea în cadre autentice; excursiile organizate, pe care le-am dorit a fi o confirmare a utilității acțiunii din punct de vedere al pedagogiei

activităților *extracurriculare*, au generat câteva observații care vin să întărească necesitatea „evadării” din spațiul instituțional și ușoara relaxare a „constrângerilor instituționale generice” [14, p.99], în sens pragmatic. Aflăm, astfel, că pentru 90% dintre respondenți, acest procedeu metodologic în procesul instructiv-educativ în achiziționarea RLS a însemnat și primul contact cu însușirea practică a limbii române în afara orelor de curs, la 6 luni de la începerea stagiului de învățare, de unde rezultă că o acțiune orientată poate contrabalansa lipsa de inițiativă individuală sau ezitarea în a lua contact cu anumite medii; 40% dintre ei au manifestat un interes preponderent pentru secțiunea etnografie și folclor, 35% pentru artă, 25% pentru știință și tehnică; în marea majoritate a lor, studenții au fost de acord că programul este util pe linia dobândirii de informații despre cultura și civilizația românească. În urma activităților, *feedback*-ul a vizat și atitudinea față de populația limbii țintă, 70% dintre cei chestionați declarând că îi văd pe români drept prietenoși, simpatici, dornici să ajute și de încredere, singura diferență insistent subliniată fiind religia.

- vizite în centre culturale care au avut un aport incomensurabil la crearea unui ambient pozitiv în care studenții s-au simțit relaxați. Apelând la oameni de cultură și profesori universitari ieșeni, la TVR Iași, Radio Iași, presa ieșeană am organizat, timp de o lună, expuneri din domeniile istoriei, filozofiei, artei, literaturii, muzicii, teatru, biblioteconomie (manuscrise și cărți rare din fondurile Bibliotecii Universitare „Mihai Eminescu”), manifestări care au trezit interesul ascultătorilor și le-au oferit modele de folosire și mânăuire a unui limbaj diversificat și mai complicat, a unor structuri gramaticale noi, expresii, formule, ce redau în plan lingvistic, atitudini spirituale și afective variate. Expunerile au fost informative, explicativ-discursive, activizante și de mare influențare emotivă. În dinamica actului comunicării există, se știe, două activități: a vorbi și a asculta. Cei ce au ascultat – au auzit informații, explicații, argumentări, dar și o limbă română corectă și fluentă, expresivă și capabilă de convingere, atâta vreme cât cei ce au folosit-o s-au arătat preocupați, nu doar de valorile nemijlocit informaționale, ci și de cele formative. Cu aceste modele în față, în zilele ce au urmat acestor manifestări, studenții au fost puși în situații predominant comunicative, când, într-o ambianță degajată și plăcută, au fost îndemnați să repovestească cele auzite și reținute, comunicând sub formă de mesaje monologate sau recurgându-se la comunicarea dialogată (în grupuri). S-a urmărit, în felul acesta, exploatarea dirijată a noilor cunoștințe, a noilor cuvinte și structuri gramaticale dobândite în sala de curs, prin refolosirea lor în contexte situative noi în afara sălii de curs, cu intenția de a se realiza trecerea de la vorbirea reproductivă la vorbirea liberă, productivă, prin intermediul culturii și civilizației poporului român. Comunicarea a fost focalizată asupra temelor pe probleme ale

culturii și civilizației românești și din țara lor, pentru a valoriza similitudini, diferențe, particularități originale etc., ceea ce nu a exclus divagațiile, abordarea unor teme secundare, pentru a accede la o vorbire eliberată. Însușirea mentalității poporului creator al limbii date facilitează familiarizarea cu valorile civilizației, culturii și literaturii, asigurându-se astfel integrarea socioculturală a studenților străini. Studiarea limbii române de către străini presupune, așadar, atât dezvoltarea competențelor comunicative, cât și familiarizarea cu regulile și normele etice, cu tradițiile, istoria, cultura și literatura vorbitorilor-țintă.

- organizarea de colocvii și simpozioane în care studenții au fost integrați. Prin colocviile și simpozioanele noastre organizate la Iași, Constanta, Ploiești, Chișinău, am urmărit inserția studenților noștri în medii academice, în care au fost invitați să ia parte în mod activ la sesiunile de comunicări. Câștigul a fost de ambele părți, a noastră ca profesori îndrumători, dar mai ales a lor, aceștia din urmă având posibilitatea de a interacționa cu alți studenți, din diferite culturi, de a schimba opinii, pe scurt de a practica limba română, de a înțelege fenomenul interculturalității, al integrării în viața studentească, indiferent de nație și religie, de socializare între tineri, în afara nu numai a sălii de curs, ci și în afara telefonului, a calculatorului, a izolării de restul grupului.

Aceste activități propuse au putut fi validate calitativ în urma analizei unor chestionare ori portofolii pe care le-am înmânat studenților participanți. Când încurajează completarea unor chestionare cu privire la impactul acestor activități desfășurate în afara clasei sau când le propune studenților elaborarea de portofolii conținând date metacognitive despre aceste activități, profesorul nu face decât să valorizeze parteneriatul profesor-student și să caute să îmbunătățească actul educativ plecând de la date observabile.

Din analiza acestor portofolii și chestionare emise de către studenți, am constatat că propunerea unor activități didactice reunite într-un proiect *extracurricular* este considerat unanim a fi unul benefic ce poate chiar, pe termen lung, însemna „...un influx al culturii române în lume” [12, p.91]. Redăm mai jos câteva dintre constatările referitoare la proiectele *extracurricular* derulate:

- activitățile propuse au fost îndrăgite de o majoritate considerabilă a cursanților beneficiari;
- au reprezentat o modalitate de a activa sau de a calma atmosfera clasei *intra-muros*;
- s-au arătat a fi un sprijin important pentru profesori în predarea gramaticii și a vocabularului, antrenant și relaxant;
- au facilitat o extindere a vocabularului utilizat (în afara sălii de curs), dincolo de limbajul cotidian cunoscut de majoritatea persoanelor;

- au suscitat abordarea unei tehnici eficiente în cele mai multe cazuri de memorare a lexicului nou. Scopul major al activității noastre didactice ne obligă să nu mai abordăm limba română, în cadrul orelor cu studenții străini, doar prin învățarea mecanică a vocabularului și însușirea regulilor și formelor sistemului ei gramatical; finalitatea știută și riguros delimitată a acestei activități ne îndeamnă să-i ajutăm pe studenți să devină capabili în a extrapola cunoștințele dobândite privitoare la modul de funcționare a sistemului limbii române în comunicarea reală, prin „recombinarea structurilor preexistente în forme noi determinate de o anumită situație” [8, p.34]; Este vorba, cu alte cuvinte, de asigurarea eficienței a actului de comunicare reală, ce presupune ca studentul străin să nu se limiteze să primească doar, ci să-și aducă, și el, contribuția, ca factor activ al procesului didactic. Și acest lucru se poate dobândi cel mai bine într-un set de activități în afara sălii de curs;
- au reprezentat o modalitate extraordinară de exersare a pronunției și intonației, mai ales că, ulterior, acestea pot fi realizate cu ușurință în viața de zi cu zi a cursanților;
- au constituit o „imprimantă” a modelelor lingvistice (audierea unor formule de exprimare memorabile, prin viu grai, facilitează memorizarea și reținerea structurilor gramaticale și a vocabularului pentru tot restul vieții) în dezvoltarea competenței de comunicare socio-lingvistică în domeniul RLS. Abordarea acțional-comunicativă în predarea unei limbi străine, în cazul nostru RLS, stipulată de CECR, este direcția actuală cea mai favorizată de către didacticienii interesați de procesul de predare-învățare a unei limbi străine, ea având la bază elemente conceptuale împrumutate din direcții sau curente de cercetare teoretică destul de eterogene, cum ar fi sociolingvistica, semantica, pragmatica, psiholingvistica. La noi, la catedră, ne confruntăm cu grupuri eterogene de studenți: profiluri diferite: student vorbitor de limba română, nivel B1-B2, student bilingv, student plurilingv, student fără limbă intermediară, student vorbitor al unei limbi aparținând familiei indo-europene sau non indo-europene, studenți proveniți din culturi și medii sociale diferite, studenți având vârste și niveluri de pregătire diferite. Provocarea este pe măsură: cum anume să utilizezi o constanță în procesul de predare și în același timp să faci apel la variații, ținând cont de implicațiile diversității grupului. Activitățile *extracurriculare* pot fi o soluție.
- au facilitat o introducere a cursanților în viața reală a oamenilor din țara a cărei limbi o studiază, iar informațiile suplimentare despre o cultură și civilizație nouă pentru alolingvi pot constitui subiecte de discuție foarte interesante. Din perspectiva străinului, civilizația și cultura unui popor sunt nu doar o problemă de cunoaștere, ci și de sensibilizare. Descoperindu-le valorile, în formele și cu coloritul lor propriu, el surprinde simbolurile mari ale destinului uman și îl ajută să participe, mai viu și, mai competent, la marile dezbateri ale timpului nostru. Cunoașterea limbii,

civilizației și culturii poporului care le-a creat, cu o identitate atât de reliefată, cum sunt cele ale noastre, nu ne dau doar sentimentul adânc al apartenenței la un anume spațiu geografic și spiritual. Ele constituie și o modalitate esențială de acces la patrimoniul lingvistic și cultural mondial și unul dintre cele mai înlesnitoare mijloace de comunicare interculturală și de consolidare a dialogului interuman și intelectual.

Achiziționarea unei limbi străine în cadrul unor stagii de tipul anului pregătit prezintă un avantaj major comparativ cu alte sisteme de predare-învățare a unei a doua limbi (școli, colegii, centre culturale *etc.*): cursanții se află în chiar mediul socio-lingvistic al vorbitorilor nativi, spațiu care funcționează ca un real macro-laborator și unde, încă de la primul contact, viitorul student este supus unei avalanșe de mesaje audio-vizuale în limba țintă. Impactul cu oamenii, cu strada, cu magazinele, cu televiziunea, cu radioul, mai exact cu stimulii auditivi și vizuali produși de acestea, acționează asupra cursantului în două direcții: inițial, acutizează sistemul motivațional al învățării limbii, pe direcția nevoii de integrare socială, ulterior, după ce acesta își va fi însușit un minimum cod lingvistic, stimulii mediului extern pot facilita esențial practica activă de vorbire și pot îmbunătăți abilitățile de comunicare. Nu de puține ori se întâmplă ca, odată cu achiziționarea structurilor gramaticale esențiale, studenții să acuze dificultăți în utilizarea acestora în afara orelor de curs, chiar dacă, teoretic, le-au înțeles funcționalitatea și le pot identifica și utiliza corect în exercițiile propuse de manual.

Propunerea de activități didactice în afara clasei nu înseamnă minimizarea activităților didactice desfășurate în clasă, cu atât mai puțin anularea gradului de instituționalizare a acestor activități. Evident că nu pledăm pentru o pondere exagerată a orelor de curs *extracurriculare* și nu dorim să subapreciem în nici un fel calitatea și productivitatea metodelor tradiționale. Demersul nostru încearcă să evidențieze doar câteva dintre câștigurile pe care le poate furniza tuturor participanților la procesul de instruire, contactul direct și dirijat al grupului de studenți cu realitatea lingvistică, socială și culturală aflată dincolo de zidurile instituției și în cadrul căreia se desfășoară, în fapt, viața lor zilnică.

În continuare, ne vom opri, mai întâi, asupra avantajelor de ordin lingvistic, acestea fiind cele care primează între obiectivele unui curs de învățare a limbii a doua. În mediul exterior sălii de curs, studentul este, în primul rând, un ascultător activ, mai activ cu siguranță decât în sala de clasă (sau, mai bine spus, în manieră diferită) pentru că mesajele, conversațiile auzite, pe tonuri diferite, dinspre emițători de formație diferită, vor solicita la maximum interesul în privința vocabularului, a structurilor repetitive, a atitudinii verbale, a intonației și a pronunției. Toate acestea într-un macro-exercițiu de „listening-comprehension” al cărui feedback poate fi testat ulterior, în maniera

exercițiilor care însoțesc simulările cu suport audio-video în clasă, dar aduse la gradul maxim de actualitate, autenticitate și diversitate.

Pe de altă parte, dacă avem în vedere activarea ipostazei de vorbitor a celui care învață limba străină, asemenea lecții practice ar trebui să vizeze două aspecte:

- a. mai întâi, aprofundarea și exersarea noțiunilor de vocabular și a structurilor gramaticale în contexte tematice, alese de profesor, care să actualizeze cunoștințe deja dobândite în clasă și, mai important, să identifice limitele aplicabilității și a uzului lor în spațiul cotidian;
- b. a doua direcție vizează achiziționarea de termeni, sintagme, expresii care pot fi explicate prin trimiterea directă la obiect, tehnică, având, desigur, o aplicabilitate limitată, dar net superioară traducerii sau demonstrației în clasă din două motive:
  - b1. unul ar fi că asocierea directă între obiectul real și cuvânt nu lasă loc sensurilor neclare;
  - b2. al doilea motiv ar fi acela că prin contactul cu obiectul, sistemul referențial al studentului devine mediul înconjurător, escaladându-se, astfel, bariera limbii materne; am propune o asemenea abordare în predarea terminologiei de specialitate când apar, *in extremis*, situații în care studentul nu regăsește sensul cuvântului românesc în limba maternă sau, mai frecvent, nu cunoaște termenii jargonului profesional al limbii de origine – condiție ideală pentru a lega referențul direct de semnificantul său în limba română.

În mod evident, prin propunerea de activități didactice *extracurriculare*, pe lângă urmărirea dezvoltării unei competențe lingvistice, profesorul are în vedere în egală măsură dezvoltarea unei competențe socio-culturale în rândul cursanților. Pentru a face acestea, înțelegerea mecanismului de funcționare a interlimbii studentului (interlimbă ca sistem intermediar mai mult sau mai puțin echilibrat care comportă elemente atât din limba maternă a unui subiect, cât și din limba țintă sau alte limbi străine pe care subiectul în cauză le-a achiziționat în prealabil) de către profesor este foarte importantă.

Interacțiunea dintre „learner” (cel care învață), fie el în ipostaza de ascultător sau vorbitor și mediul social și lingvistic a favorizat, după unii autori (Graeme Kennedy, Gaonac’h, Diane Huot, Sylvie Thouësny, Christian Puren) comparația între achiziția limbii materne de către copil și învățarea celei de-a doua limbi din perspectiva expunerii ambelor tipuri de subiecți itemurilor gramaticale și lexicale, nesimplificate ale adultului/vorbitorului aborigen, situație în care, într-un final, prin ocurențe, asocieri și condiționări, situația va fi producătoare de sensuri. Dincolo de diferențele esențiale, care fac puțin forțată această apropiere, câteva observații ale primului autor citat (Graeme Kennedy) sunt demne de reținut, slujind demonstrației noastre. Spre deosebire de copilul care învață limba maternă, ne spune autorul, cel care învață a doua limbă „... *este hrănit intravenos. Din bogăția de structuri ale limbajului, profesorul selectează itemuri*

*fonologice, sintactice, lexicale și tematice; noi decidem și aranjăm secvențele prezentate studentului și îl forțăm să învețe regulile pe care, la rândul nostru le-am învățat. Nu învățarea limbilor străine e dificilă, ci învățarea lor în clasă” [3, p.7].*

Pe traiectoria aceleiași dihotomii, învățare exclusiv în sala de curs / învățare prin expunere regulată la mediul extra-instituțional, un studiu, condus de Thomas Hale și Eva Budar pe grupe de imigranți supuși unui stagiu intensiv de însușire a limbii, stabilește că nivelul maxim de performanță lingvistică a fost atins de cursanții care îndeplineseră următoarele criterii: au fost izolați de vorbitorii limbii lor materne, au fost expuși în permanență mediului lingvistic și social al limbii țintă (engleza), în afara orelor de curs s-au asociat cu vorbitori nativi și, pe cât posibil, au folosit limba și acasă. Participanții la același curs care au obținut rezultate mai slabe au fost expuși la mediul lingvistic al limbii țintă numai în clasă, iar în situațiile sociale și domestice au utilizat limba maternă.

Rezultatele de acest gen nu sunt surprinzătoare și consfințesc ideea că învățarea unei limbi străine nu poate fi redusă la predarea noțiunilor de gramatică și vocabular, principalul obiectiv fiind acela de a crea studentului abilitățile necesare comunicării în situațiile pe care le presupune viața sa cotidiană și profesională. Cu alte cuvinte, e nevoie de o *gramatică a competenței de comunicare*, de o *gramatică a folosirii* limbii (E. Roulet, H. Holec, Jean-Pierre Beacco & Rémy Porquier). Regulile gramaticale trebuie dublate de reguli de folosire, însă acestea din urmă nu își pot dovedi eficacitatea numai în contexte artificial create în clasă.

Știm foarte bine că în zilele noastre nu mai este suficient să predăm cunoștințe statice ale limbii, fondate exclusiv pe noțiuni de gramatică. O limbă nu se limitează la cuvinte ori la regulile sale gramaticale, ea prinde sens în funcționalitatea ei. Aproprierea unei limbi străine se face nu prin imitație, ci printr-un proces activ de construcție a sensurilor.

O abordare mai generoasă a noțiunii de competență de comunicare propun G. R. Tucker, W. E. Lambert, Springer, Puren, în opinia cărora dezvoltarea competențelor de comunicare presupune mai mult decât stăpânirea unui cod lingvistic, înseamnă *dezvoltarea interesului și a sensibilității către valorile și tradițiile poporului a cărui limbă este studiată*. Am reținut această definiție pentru că face trimitere la un aspect care nu ar trebui trecut cu vederea în elaborarea niciunei strategii didactice, pe care autori ai RLS îl consideră drept segment-cheie în învățarea limbii române, și anume atitudinea și orientarea motivațională a studentului față de tradițiile, valorile, simbolurile și structurile relaționale ale grupului a cărui limbă o învață (Libuše Valentová, Emilia David, Klaudia Donkova, Matylida Sokoll, Elena Platon, Ana Mihaela Istrate, Anca Ursa *etc.*) Cunoașterea lor directă, prin contacte cu diverse medii (campus, magazine, poștă, cluburi, muzee, biblioteci, cinema, spital, gară, teatru *etc.*) are efecte multiple în stimularea învățării limbii, pe linia variabilelor de ordin psihologic al procesului didactic.



Este, credem, orientându-ne după rezultatele pozitive înregistrate de didactica modernă [16, p.3] și de cele ale propriei noastre practici, o componentă indispensabilă oricărui proces de învățare *ghidată* a RLS, proces cu finalitatea-i riguros delimitată, aceea de a asigura eficiența actului de comunicare reală. Fără îndoială, intervenția noastră nu are pretenția de a fi prima încercare cu privire la această problemă [21]. Prin importanța ei în cadrul strategiei didactice, ea a trezit curiozitatea multor cercetători, care au oferit, prin contribuțiile lor, soluții și orientări pertinente.

Pe de altă parte, implicarea grupului de studenți în activități de tip instructiv-recreativ poate produce, cu ușurință, o atitudine pozitivă față de participanții-vorbitori nativi ai limbii – la un astfel de *buddy-system* în care studenții, profesorul și eventualii colaboratori devin parteneri și organizatori ai unor situații favorabile învățării. În ipostaza de participant activ, efortul și dorința de comunicare sunt sporite, studentul poate propune și negocia, încercând să armonizeze preferințele și dorințele proprii cu cerințele instituționale și sociale. Pe de altă parte, aceste situații creează premisele unei evaluări de ansamblu pentru profesorul care poate identifica particularități comportamentale și temperamentale ale grupului, în funcție de acestea putându-și optimiza strategia didactică. Fără a le absolutiza, credem că aceste activități didactice *extracurriculare* de tip cognitiv contribuie la dezvoltarea activismului verbal, a independenței în comunicarea orală și în scris, a receptivității intelectuale, a curiozității, a flexibilității și diversității exprimării. Limba capătă realitate și o mai mare aplicabilitate în mediul *real*, aglomerat vizual și informativ, cu alte cuvinte, aspectele formale ale limbii să fie transferate mai ușor în atitudini de comunicare. Folosind-o, avem convingerea că metoda conversației *extracurriculare* duce la creșterea eficienței procesului predării și învățării limbii române de către studenții străini, formându-le, progresiv, un mod de exprimare cât mai eliberat de cel al limbii materne, dezideratul permanent al activității didactice. Ieșirea pe teren autentic cu studenții străini nu mai este o simplă bifare de alternare a cadrului de predare-învățare a unei limbi, o simplă animare sau un appendice al procesului didactic, ci o necesitate incontestabilă, menită să faciliteze o cât mai bună adaptare și integrare a lor la /într-o nouă comunitate.

## Bibliografie

### *Carte cu un autor*

1. GREENBERG, J. H. *Language, Culture and Communication. Essays*. Stanford University Press, 1971.
2. HUOT, D. *Etude comparative des differents modes d enseignement. Apprentissage d'une langue seconde*. Berne: Peter Lang, 1988.

3. KENNEDY, G. *Conditions for language learning Focus on the Learner*. ed. J.W.Oller and J. C. Richards. Rowley, Massachusetts: Newbury House, 1973.
4. MASLOW, A. H. *Motivație și personalitate*. București: Editura Trei, 2007.
5. MUECHIELLI, R. *Metode active în pedagogia adulților*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1982.
6. OLLER, J. W., RICHARDS, J. C. *Focus on Learner Pragmatic perspectives for the language teacher*. Newbury House Publisher Inc., 1975.
7. RICHTERICH, R. *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*. Paris: Ed. Hachette, 1985.
8. TITONE, R. *Psycholinguistique appliquée*. Trad. din limba italiană. *Psicolinguistica applicata*. Roma: Armando Amanda Editore, 1979.

### **Carte cu mai mult de trei autori**

9. POPESCU-NEVEANU, P. ș.a. *Psihologie*. București: Editura Universul, 1987.

### **Articole studii**

10. AXINTE, C. Dezvoltarea competenței de comunicare. În „*Revista Academiei Forțelor Terestre Nicolae Balcescu*”. Sibiu: Editura Academia Forțelor Terestre Nicolae Balcescu, 2003. nr. 4, p. 86-92.
11. BERDAL-MASUY, F. et alii. La didactisation des activités hors cadre dans le processus d'apprentissage du FLE: des étudiants de FLE aux commandes d'une émission de la radio universitaire. „*Enjeux 78*”, 2010. p. 97-117.
12. DEFTU, I. M. De la imperialismul cultural la imperialismul lingvistic. Interferențe lingvistice româno-coreene. Atitudini și comportamente lingvistice. În „*Discurs polifonic în româna ca limbă străină (RLS)*”. Cluj-Napoca, 2020.
13. GAONAC'H, D. La notion d'interlangue et la psychologie cognitive du langage. Publiée dans *Encrages. Actes du 3e colloque sur L'acquisition d'une langue étrangère*. Organisé à l'Université de Neuchâtel en septembre 1982. Paris: Presses de l'Université Paris VIII-Vincennes à Saint-Denis, 1982.
14. GHEORGHIU, A. Acte de vorbire și relație interpersonală în „conversația instituționalizată”. Studiu aplicat. În „*Deontologia cercetării științifice. Istoric și perspective*”. Iași: 2014, Ediția a XIV-a, p. 97-107.
15. HALE, Th. M., et alii. Are Tesol classes the only answer?. In: *Modern Language Journal*, 54, 7, Nov. 1970. p. 487-492.
16. NIMIGEAN, G., Articolul „posesiv genitival” – reconsiderări. În vol. E.Platon, A.Arieșan, *Noi perspective în abordarea românei ca limbă străină / ca limbă nematernă*. Cluj Napoca: Casa Cărții de Știință, 2012.

17. ROULET, E. Theories linguistiques et pratiques de l'enseignement des langues. În vol. *Cours d'été et Coloque scientifique*. Sinaia: 23 Juillet-19 Aout 1977. p. 101-105.
18. SPRINGER, C. La dimension sociale dans le CECR : pistes pour scénariser, évaluer et valoriser l'apprentissage collaboratif. În: *Le français dans le monde. Recherches et applications*, 45. 2009, p. 25-34.
19. TUCKER, G.R. et alii. Sociocultural aspects of language study. În vol: J.W. Oller & J.C. Richards (eds). *Focus on the Learner*. Rowley: Newbury House, 1994. p. 246-251.
20. TUDOR, C.L. Conversația – factor activ al procesului de predare-învățare. În vol. E. Platon, A. Arieșan, *Noi perspective în abordarea românei ca limbă străină/ ca limbă nematernă*. Cluj Napoca: Casa Cărții de Știință, 2012.

#### ***Alte surse***

21. STRAH, L. Unele aspecte cu privire la predarea limbii române ca limbă străină. Workshop în colaborare internațională (Iași – Chișinău – Montreal) – videoconferință: *Didactica Limbii Române ca Limbă Străină în Contextul Cadrului European Comun de Referință pentru Limbi* (manifestare științifică dedicată Zilelor Universității „Alexandru Ioan Cuza”). Iași, 2 noiembrie 2012.

#### ***Resurse Internet***

22. Conseil de l'Europe. *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*. Paris: Les Éditions Didier, 2001. ISBN 227805075-3. În: <https://rm.coe.int/16802fc3a8> (8.05.2022).
23. \*\*\*Limbile oficiale ale Uniunii Europene. În: [http://ro.wikipedia.org/wiki/Limbile\\_Uniunii\\_Europene](http://ro.wikipedia.org/wiki/Limbile_Uniunii_Europene) (8.05.2022).

CZU: 159.922.8

DOI: 10.36120/2587-3636.v28i2.87-97

**DESFĂȘURAREA TERAPIEI COGNITIV-COMPORTAMENTALE  
ÎN AMELIORAREA SIMPTOMELOR DEPRESIEI, ANXIETĂȚII  
GENERALIZATE ȘI ANXIETĂȚII SOCIALE LA ADOLESCENȚI.  
STUDIU DE CAZ**

**Angela CALANCEA**, dr., conf. univ.

<https://orcid.org/0000-0003-2869-0157>

Catedra Psihologie și Științe ale Educației

Universitatea Liberă Internațională din Moldova, Chișinău

**Rezumat.** Adolescenții se caracterizează prin particularități distincte ale sferei afective, iar condițiile bio-sociale declanșează defavorizări afective relevate printr-un nivel avansat al depresiei și anxietății. Aceasta se agravează, la etapa actuală, ca urmare a faptului că orientările valorice și de conținut au devenit mai difuze, iar personalitatea adolescentului, este din ce în ce mai predispusă către dereglări ale sferei afective, psihice, cognitive și comportamentale. În acest articol au fost elucidate mecanismele ce determină apariția tulburărilor emoționale la adolescenți, a fost demonstrată posibilitatea diminuării tulburărilor emoționale la adolescenți, a fost utilizat modelul terapiei cognitiv comportamentale pentru ameliorarea simptomelor depresiei, anxietății generalizate și anxietății sociale. la adolescenți

**Cuvinte cheie:** adolescenți, anxietatea generalizată, anxietate socială, depresie, emoții, sfera afectivă.

**DEVELOPING COGNITIVE-BEHAVIORAL THERAPY IN RELIEVING  
THE SYMPTOMS OF DEPRESSION, GENERALIZED ANXIETY  
AND SOCIAL ANXIETY IN ADOLESCENTS. CASE STUDY**

**Abstract.** Adolescents are characterized by distinct features of the affective sphere, and bio-social conditions trigger affective disadvantages revealed by an advanced level of depression and anxiety. This is exacerbated at this stage by the fact that value and content orientations have become more diffuse, and the adolescent's personality is increasingly prone to disorders of the emotional, mental, cognitive and behavioral spheres. elucidation of the mechanisms that determine the occurrence of emotional disorders in adolescents, the possibility of reducing emotional disorders in adolescents has been demonstrated, the model of cognitive behavioral therapy has been used to alleviate the symptoms of depression, generalized anxiety and social anxiety. in adolescents

**Keywords:** adolescents, generalized anxiety, social anxiety, depression, emotions, affective sphere.

**Introducere**

În terapia cognitiv-comportamentală dezvoltată de către psihiatrul american Aaron Beck [1], se disting două forme de gândire care reprezintă obiectul intervenției psihologice: 1. gânduri și imagini obișnuite (gânduri negative automate) care se declanșează spontan și au un caracter involuntar, neconștientizat; 2. convingeri și supoziții disfuncționale (credințe iraționale) care stau la baza celor anterioare, având conținut evaluativ, caracter nociv întrucât cei care le nutresc devin atât de perturbați când comit o greșală, încât evită să acționeze în anumite situații [3]. Aceste convingeri se formează în ontogeneză, reflectă paternul educațional, sunt foarte bine fixate și au un grad mare de stabilitate. Ellis și

Bernard sunt de părere că ele conduc la gânduri perturbatoare de tipul „Sunt lipsit de valoare pentru că”; „Este îngrozitor să”; „Nu pot suporta asta pentru că ...”. În demararea procesului terapeutic un rol deosebit îl are interviul de evaluare, care este semi structurat și implică din partea terapeutului atitudini și comportamente specifice abordării clinice. În terapia cognitiv-comportamentală, tratamentul se fundamentează pe formularea cognitivă a cazului, convingerile și strategiile comportamentale specifice tulburărilor psihice de anumit tip [1]. O etapă de importanță crucială pentru succesul tratamentului o constituie conceptualizarea de caz. Potrivit J. S. Beck elaborarea diagramei de conceptualizare a cazului servește terapeutului drept călăuză în selectarea strategiei de tratament optime pentru cazul particular [2]. Diagrama de conceptualizare a cazului (DCC) oferă o imagine per ansamblu a manifestărilor tulburării în plan emoțional și comportamental, declanșate de gândurile automate. Completarea DCC este un proces de durată, terapeutul fixează gândurile automate, emoțiile și comportamentele obișnuite ale pacientului [6]. În terapia cognitiv-comportamentală utilizăm următoarele metode de evaluare: autoobservarea (completarea de chestionare și rapoarte, scale de evaluare, obținerea de informații de la persoanele apropiate pacientului), observarea directă a comportamentului în mediul clinic (jocuri de rol, teste comportamentale), auto-monitorizarea (se referă la notarea frecvenței, duratei și intensității stărilor afective negative pe o scală gradată de la 0-100 sau de la 0-10). Evaluarea și măsurarea modificării în sfera comportamentală, fiziologică, cognitivă și emoțională au o serie de avantaje cum ar fi: facilitează cunoașterea precisă a frecvenței și intensității comportamentului, îi permite terapeutului să realizeze modificări în ceea ce privește strategia terapeutică. În încheierea terapiei obiectivul principal este dirijarea clientului spre a obține autonomie, autocontrol, independentă, el trebuie să poată fi apt de a transpune în practică noile convingeri mai realiste care au fost prelucrate în timpul terapiei.

### **Metodele de cercetare aplicate**

Am utilizat următoarele metode de colectare a materialului empiric: convorbirea, observarea, anchetarea, testarea, experimentul de constatare, formativ și de control, discuții cu părinții, studiu de caz, algoritmul de completare a DCC, recomandat de experții din cadrul Institutului Beck de Terapie Cognitiv-Comportamentală (Pennsylvania, SUA) [6].

### **Rezultate și interpretări**

Nume și prenume: Ana; Vârsta: 18 ani; Genul: feminin; Apartenența Culturală: moldoveanca; Orientarea Religioasă/Spirituală: creștin-ortodoxă; Condiții (mediul) de trai: locuiește împreună cu părinții în Chișinău; Statut profesional: elevă în clasa a XI-a; Statut socio-economic: Clasa de mijloc. Familia are locuință, părinții sunt angajați oficial.

**Diagnosticul (din DSM-V):** inventarele de anxietate și depresie relevă următoarele ipoteze clinice: *Tulburare depresivă majoră, episod unic, specificatori de severitate ușor, cu disconfort anxios. 296.21 (F32.0), Tulburare Anxioasă Generalizată 300.02 (F41.1), Tulburare Anxioasă Socială (Fobie socială) 300.23 (F40.10), Fără tulburare de personalitate, care întrunesc următoarele criterii de diagnostic:*

**Tulburare depresivă majoră, episod unic, specificatori de severitate ușor, cu disconfort anxios. 296.21 (F32.0):** Diminuare marcată a interesului sau plăcerii pentru toate sau aproape toate activitățile cea mai mare parte a zilei, Agitație sau lentoare psihomotorie aproape în fiecare zi, Lipsa de energie aproape în fiecare zi, Diminuarea capacității de gândire, indecizie aproape în fiecare zi.

**Tulburare Anxioasă Generalizată 300.02 (F41.1):** Anxietate și îngrijorare excesivă prezente majoritatea zilelor, timp de cel puțin 6 luni cu privire la unele evenimente sau activități, cum ar fi performanțele la școală, Anei î-i este dificil să-și controleze îngrijorarea, Anxietatea și îngrijorarea se asociază cu 3 sau mai multe din următoarele 6 simptome (dintre care cel puțin câteva simptome au fost prezente majoritatea zilelor în ultimele 6 luni): Neliniște sau senzație de nerăbdare sau de a fi la limită, Dificultăți de concentrare sau senzație de golire a minții, Iritabilitate, Tensiune musculară, Perturbări ale somnului (dificultăți de a adormi sau de a menține somnul, neliniște, somn nesatisfăcător), Anxietatea, îngrijorarea sau simptomele somatice cauzează disconfort semnificativ clinic sau defect în domeniul social, școlar sau în alte arii importante de funcționare, Perturbarea nu poate fi atribuită efectelor fiziologice ale unei substanțe sau altei afecțiuni medicale.

**Tulburare Anxioasă Socială (Fobie socială) 300.23 (F40.10):** *Frică sau anxietate marcată privind una sau mai multe situații sociale în care individul ar putea fi expus evaluării de către ceilalți.* Astfel de exemple sunt interacțiunile sociale (să susțină o conversație, să întâlnească persoane necunoscute), să fie observată (în timp ce bea apa din sticlă sau pahar) sau să apară în fața unui public (discurs public, să povestească tema în fața colegilor). Situațiile sociale provoacă aproape întotdeauna frică sau anxietate. Situațiile sociale sunt evitate sau suportate cu frică sau anxietate intensă. Frica, anxietatea sau evitarea este persistentă, și durează de regulă 6 luni.

### **Planul de intervenție (tratament)**

**Scopul general al intervenției:** Reducerea simptomelor depresiei, anxietății generalizate și anxietății sociale.

**Lista de probleme /scopurile clientului și intervențiile bazate pe dovezi**

**Deficite:** Perturbarea somnului de noapte, pregătirea pentru examenul de capacitate BAC, dificultate de concentrare, iritabilitate, dureri de spate, miopia, relații complicate cu mama, incapacitatea de a comunica cu persoane necunoscute, puțini prieteni, frica de a vorbi în

public, de a ieși singură în oraș, de a face singură cumpărături, de a cere ajutor, dificultăți la învățatură;

*Excese:* somn ziua, neglijare, stat degeaba, ruminații, anxietatea excesivă.

### **Obiectivele de intervenție**

*Etapa întâi:* Angajamentul; Formarea alianței cu clienta; Evaluarea; Familiarizarea cu rezultatele evaluării, cu limitele și beneficiile terapiei; Analiza rezultatelor evaluării; Formarea listei de probleme și ierarhizarea problemelor de pe listă: simptomele și scopurile în viață; Psihoeducatia și normalizarea simptomelor (rolul stresului, aspectele bio-psiho-sociale ale bolii, reducerea stigmatizării); *Ce este depresia; Ce este anxietatea generalizată; Ce este Fobia socială;* Dezvoltarea conceptualizării cognitive: Identificarea legăturii dintre gânduri, emoții, comportamente; Formularea de caz.

*Etapa a doua:* Prezentarea planului de intervenție pentru reducerea simptomelor depresiei, anxietății generalizate și anxietății sociale; Îmbunătățirea rutinelor biologice: somn, hrană, mișcare; Înțelegerea stărilor de neliniște și anxietate; Diminuarea tendinței de a se neliniști, în special înainte de culcare; Reducerea frecvenței Gândurilor Automate Negative, GAN; Lucrul cu schemele cognitive; Îmbunătățirea relației cu mama; Activare comportamentală și experimente comportamentale; Restructurare cognitivă; Intervenții cognitive pentru reducerea îngrijorării și ruminației; Dezvoltarea abilităților de interacțiune socială; Reducerea anxietății resimțite în situații sociale; Eliminarea evitării situațiilor sociale; Training în vederea reducerii stresului și a optimizării abilităților necesare rezolvării de probleme; Angajarea în activități sociale care ar putea aduce starea de plăcere; Intervenții la nivel biologic. Dezvoltăm abilitățile de mindfulness și de relaxare; Îmbunătățirea nivelului de încredere în sine [7]; Training asertiv. Îmbunătățirea abilităților de comunicare asertivă; Dezvoltarea abilităților necesare pentru prevenirea recăderilor.

### **Întâlnirile se desfășoară urmându-se un program constant:**

1. Stabilirea stării actuale cu un punctaj de la 0-10;
2. Verificarea temei de casă – trecerea în revistă a sarcinilor efectuate în timpul săptămânii și a observațiilor în legătură cu aceasta;
3. Fixarea agendei întâlnirii;
4. Informare, îi înmânez uneori documente informative și jocuri de rol;
5. Fixarea sarcinilor pentru săptămâna următoare, care să aibă legătură cu conținutul abordat;
6. Feedback.

Monitorizarea timp de 6 luni după încetarea terapiei, astfel încât să se verifice beneficiile terapeutice și să fie asistată, la nevoie, pentru formularea altor obiective

### **Sesiunile 1-3**

1. **Stabilirea stării actuale cu un punctaj de la 0-10; (a apreciat starea sa cu 2,3,2);**
2. **Fixarea agendei întâlnirii. Obiectivele de intervenție ale etapei întâi:**



- *Angajamentul*. Formarea alianței cu clienta.
  - *Evaluarea*. Evaluarea problemele prezentate; Realizarea diagnosticul diferențial și evaluarea posibilelor tulburări comorbide; Evaluarea abuzului de substanțe, consumului de cafeină și tutun, tulburările de somn;
  - *Familiarizarea cu intervenția, psihoeducatia și normalizarea simptomelor*. Oferirea pacientului fișe cu informații despre tulburarea de anxietate generalizată și cu informații generale despre terapia cognitiv-comportamentală; Biblioterapie: recomandarea spre lectură *The Worry Cure: Seven Steps to Stop Worry from Stopping You* (Leahy, 2005, 2017); Explicarea de ce TAG se manifestă prin tensiune musculară și hiperactivare fiziologică; Explicarea faptului că îngrijorările reprezintă partea centrală a TAG, precum și modul în care îngrijorările sunt întărite tocmai de faptul că nu se adevăresc; Formarea listei cu scopuri pe termen scurt și lung ale intervenției;
  - *Dezvoltarea conceptualizării cognitive*: Identificarea legăturii dintre gânduri, emoții, comportamente; *Formulare de caz*.
3. ***Fixarea sarcinilor pentru casă, care să aibă legătură cu conținutul abordat:***
- Pentru lectură am oferit fișe cu informații generale despre anxietatea generalizată, ”informații despre tulburarea de anxietate generalizată pentru pacienți”; fișe cu informații generale privind eficiența utilizării terapiei cognitiv-comportamentale pentru pacienți; Recomandați lectura volumului lui Leahy; Trecerea în revistă a sarcinilor efectuate în timpul săptămânii și a observațiilor în legătură cu aceasta: Jurnal de activități și analize funcționale tip ABC Comportamental și ABC cognitiv. Formularea așteptărilor pacientului față de terapeut și terapie.
4. ***Feedback.***
- Prima etapă a intervenției, sesiunile 1-3,*** a fost focusată pe realizarea acestor obiective. Realizarea lor a fost menționată în prezentarea de mai sus. Inventarele aplicate, analiza rezultatelor evaluării, formarea listei de probleme și ierarhizarea problemelor, diagnosticul după toate DSM-5, psihoeducatia, dezvoltarea conceptualizării cognitive și formulare de caz.
- În cadrul ședințelor am negociat următoarele:***
- Dacă vom identifica unele dificultăți semnificative în implementarea planului de activare comportamentală, vom explora din nou oportunitatea unei evaluări psihologice;
  - Am oferit elemente de psiho educație în legătură cu ipotezele de diagnostic și intervenția terapeutică;
  - Am oferit fișe cu informații generale despre anxietatea generalizată, depresie și tulburarea nosofobică, am explicat care sunt avantajele utilizării psihoterapiei cognitiv comportamentale în cazul anxietății generalizate;

- Pentru lectură am oferit fișe cu informații generale privind eficiența utilizării terapiei cognitiv-comportamentale pentru pacienți și cartea lui Dr. Robert L. Leahy „*Învinge grijile: 7 pași pentru a împiedica îngrijorarea să-ți pună piedici*”, 2017;
- Am explicat cum să completeze „Jurnalul de activități”
- Am discutat referitor la informația pe care clienta o deține despre gânduri, emoții (am întrebat ce emoții cunoaște, care sunt emoțiile pozitive și negative, i-am oferit o fișă cu toate emoțiile, le-am discutat pe fiecare în parte, am vorbit despre emoțiile de bază), comportamente și distincția clară dintre ele.
- Am explicat mecanismele de funcționare a comportamentului uman, regulile de modificare comportamentală (ABC comportamental). Am explicat că inițial este necesar de focusat atenția pe identificarea gândurilor, emoțiilor, reacțiilor fiziologice ale corpului, apoi, modificând strategiile cognitive și comportamentale, vom îmbunătăți calitatea vieții emoționale (Relația dintre Gând, Emoție, Comportament și despre ABC cognitiv).

**Distorsiuni cognitive:** le-am evaluat după Fișa de lucru ”Categorii de gânduri automate distorsionate – Ghid pentru pacienți”. Am analizat distorsiunile, le-am evaluat pe o scală de la 0-10, am notat exemplele clientei. Le-am descris doar pe acelea care au fost apreciate cu un punctaj mai mare de 5: „Trebuie”, 9,: trebuie să fac totul bine, Catastrofizarea 8: va fi groaznic dacă se va întâmpla ceva groaznic cu fiul meu sau cu mine; dar dacă eu mor ce va fi cu rudele mele; dar dacă fiul moare ce voi face atunci; Personalizarea, 7: nu sunt o mama bună; Orientarea regretului, 9: dar dacă aveam mai multă grijă de soțul meu nu avea să moară subit; Selectarea negativă, 8: văd doar oameni bolnavi, urâți, beți, murdari în jurul meu; Comparații incorecte, 7: colegii mei de facultate au obținut mai multe în viață decât mine; Ghicește viitorul, 6: nu voi reuși să fiu fericită ca înainte nicicând; Filtru mental – generalizare – etichetare, 5: eu sunt slabă, neajutorată, vulnerabilă;

**La ședința 3 ne-am pregătit de formularea de caz** cu recapitularea celor mai semnificative momente din biografia clientei, cu menționarea tuturor evenimentelor din viață, cu care ea s-a confruntat și continuă să se confrunte la momentul actual, am descris momentele cheie și tabloul clinic, am analizat rezultatele obținute la chestionare, am evidențiat itemii cu cel mai înalt scor, am revizuit cunoștințele de psihoeducație din ședința anterioară, am verificat tema de casă și am negociat obiective de intervenție, i-am prezentat pacientei planului de intervenție pentru reducerea simptomelor depresiei, anxietății generalizate și anxietății sociale. Astfel, Ana s-a familiarizat cu metodele mele psihoterapeutice de lucru.

**Ședința 4: Prezentarea planului de intervenție pentru reducerea simptomelor depresiei, anxietății generalizate și anxietății sociale.**

1. **Îmbunătățirea rutinelor biologice:** somn, hrană, mișcare;

2. **Diminuarea tendinței de a se neliniști, în special înainte de culcare.** Strategii de gestionare a anxietății;
3. **Înțelegerea stărilor de depresie, îngrijorare, tulburarea de anxietate generalizată și tulburarea de anxietate socială;**
4. **Îmbunătățirea relației cu mama.** Reluarea activităților cotidiene legate de casă, de a face și menține curățenie în apartamentul și odaia în care locuiește;
5. **Tehnici experiențiale:** a. Imaginaria dirijată pentru modificarea tiparului de comportament; b. Scrisoare către părinți;
6. **Reducerea frecvenței Gândurilor Automate Negative, GAN;**
7. **Restructurare cognitivă:** a) Toate experimentele comportamentale au generat GNA care au fost disputate în baza noilor dovezi, cu impact pe modalitatea de interpretare a propriilor resurse/ competențe/ autonomii; b) Analizarea condițiilor de susținere a examenelor de capacitate din perspectiva controlului asupra variabilelor: 1. ce este în controlul meu: pregătirea materialului teoretic și practic, 2. ce nu este în controlul meu: percepția subiectivă a comisiei asupra rolului meu; c) Disputarea conceptelor de succes / eșec în viață – cum arată o persoană de succes / cum arată o persoană eșuată – analiza valorilor personale; analiza comparativa scenarii de viață a Anei și Surorii ei: 1. ce înseamnă succes/ eșec pentru ea? 2. ce crede Ana despre alți tineri care sunt în aceeași situație cu a ei;
8. **Intervenții cognitive pentru reducerea îngrijorării și controlul ruminațiilor:** asistarea pacientului în diferențierea dintre îngrijorarea productivă și cea neproductivă, abordarea neliniștii pacientului legat de efectele nocive ale îngrijorării, evidențierea tendinței pacientului de a „sări la concluzii” și de a catastrofa, asistarea pacientului pentru dobândirea unor abilități necesare distingerii dintre anxietate și fapte reale. Monitorizarea îngrijorărilor și alocarea unui „timp pentru îngrijorare”; Pacientul poate fi ajutat să-și însușească activarea comportamentală (programarea activităților și planificarea recompenselor) ca modalități prin care se poate îmbunătăți starea sa emoțională și reduce durata ruminației. Dezvoltarea abilităților de rezolvare de probleme;
9. **Introducerea și monitorizarea activităților:** Legate de stilul de viață sănătos: Ieșit din casă de 2 ori/ săptămână în primele 3 săptămâni; 3-4 ori/ săptămână în următoarea lună; zilnic ulterior; Jurnal alimentar. Jurnal de somn – respirație; exercițiu de mindfulness prescris în fiecare dimineața și în timpul zilei la necesitate. Îngrijire corporală – duș zilnic, haine feminine 1-2 ori/ săptămână, machiaj 1-2 ori/ săpt. Pentru a primi plăcere – socializare (activarea rețelei de prietene); vizionare de filme acasă. Cu responsabilitate: Plan de pregătire pentru BAC. Reducere a nivelului activării anxioase în general;

10. **Activare comportamentală și experimente comportamentale.** a) Introducerea și monitorizarea activităților și identificarea valorii de întărire a fiecărei activități; b. Planificarea (reintroducerea activităților cu funcție de întărire); c. Expunerea la situații care să provoace GNA; Expunerea situațională, expunerea în imaginație, expunerea cognitivă la neliniște, desensibilizarea sistematică;
11. **Dezvoltarea abilităților de interacțiune socială:** să petreacă mai mult timp cu colegii de clasă și prieteni, să crească implicarea ei în activitățile sociale pentru a-și îmbunătăți suportul social, a forma relații apropiate importante, pentru a fi se implica în activități de grup (voluntariat, grupuri de auto ajutor, cluburi sociale) [4];
12. **Training asertiv:** Îmbunătățirea abilităților de comunicare asertivă; Reducerea anxietății resimțite în situații sociale; Eliminarea evitării situațiilor sociale; Angajarea în activități sociale care ar putea aduce starea de plăcere;
13. **Terapia schemelor cognitive. Modalități de operare cu schemele cognitive disfuncționale:** Identificarea tiparelor de viață disfuncționale. Identificarea și declanșarea Schemelor cognitive dezadaptate. Identificarea stilurilor și a reacțiilor de coping. Lucrul cu Tehnicile cognitive din cadrul terapiei centrate pe scheme cognitive. Schimbarea schemelor disfuncționale în scheme funcționale;
14. **Intervenții la nivel biologic.** Dezvoltăm abilitățile de mindfulness, de relaxare musculară progresivă, training-ul autogen, de relaxare prin respirație;
15. **Îmbunătățirea nivelului de încredere în sine;**
16. **Training în vederea reducerii stresului și a optimizării abilităților necesare rezolvării de probleme.** Managementul stresului (învățarea planificării unui număr realist de probleme care urmează să fie rezolvate), introducerea „pauzelor de stres”, autoadministrarea întăririlor și recompenselor (de exemplu, stabilirea auto-recompenselor pozitive), controlul furiei [5];
17. **Dezvoltarea abilităților necesare pentru prevenirea recăderilor.**

### **Desfășurarea procesului terapeutic și rezultatele obținute**

**Relația terapeutică:** La începutul tratamentului Ana, însoțită de mama sa autoritară, era îngrijorată că eu ași putea de asemenea fi critică și autoritară cu ea. Ana era dispusă să accepte tratamentul pentru a putea fi ajutată. Era liniștită și dispusă să înceapă tratamentul. A demonstrat încă de la început un nivel de încredere în mine, a fost deschisă cu privire la dificultățile sale și a colaborat cu ușurință. Ana oferea în mare parte feedback pozitiv la sfârșitul sesiunilor. Am reușit să stabilim și să menținem o relație terapeutică bună. Pentru a menține o relație pozitivă cu ea, eu eram empatică, înțelegătoare, atentă la ea, la stările, emoțiile și gândurile ei.

**Numărul și frecvența sesiunilor de terapie, durata terapiei:** Eu și cu Ana ne-am întâlnit săptămânal timp de 16 săptămâni. Am avut 16 sesiuni de TCC de 60 de minute și 2 sesiuni de TCC, parenting cu părinții.

**Măsurarea progresului:** Ana a obținut la începutul terapiei: *Inventarul de depresie Beck* – 26, depresie moderată, *Chestionarul pacientului sănătos (PHQ-9)*, Scorul total: 14, depresie moderată și 16 la *TAG-7* (nivel înalt de anxietate generalizată), *starea sa de bunăstare* pe o scară de la 0 la 10 a fost 2, foarte scăzut. Am continuat să monitorizez progresul utilizând aceste evaluări la fiecare sesiune.

La sfârșitul tratamentului: *Inventarul de depresie Beck* indica 8, absența depresiei, scorul lui *PHQ-9* a fost 4, absența depresiei, scorul *TAG-7* a fost 4, absența anxietății generalizate și *scorul stării sale de bunăstare* a fost 7, nivel înalt de bunăstare. Marea parte a timpului Ana se simțea mai bine.

## Concluzii

Am focalizat atenția asupra modelului terapiei cognitiv comportamentale destinat diminuării tulburărilor emoționale la adolescenți. Solicitățile care survin asupra adolescenților sunt din ce în ce mai numeroase și respectiv personalitatea lor trebuie să înfrunte piedici, să învingă frustrări, sau să depășească situații dificile. Adolescenții sunt din ce în ce mai predispuși către dereglări ale sferei afective. Toate acestea impun o nouă viziune asupra adaptării emoționale a adolescenților contemporani. În această ordine de idei ne-am axat investigația științifică asupra specificului sferei afective ale adolescenților, valorificând modelele teoretico-experimentale care vizează problematica discutată complementând-o cu date noi. Finalizarea cercetării ne-a permis să formulăm un șir de concluzii: Schimbările pozitive, revendicate de ședințele psihocorecționale, relevă oportunitatea și eficiența lor. Datele investiționale obținute confirmă pertinenta metodologiei aplicate în studiul teoretico-experimental; ipotezele lansate au fost confirmate, iar obiectivele au fost realizate.

**Rezumat al desfășurării procesului terapeutic:** Identificarea unor antecedente îndepărtate și imediate ale neliniștilor constituie o etapă esențială a terapiei, deoarece această acțiune îl aduce pe pacient în situația de a-și înțelege problema. Aceasta îi ajută să considere obiceiul examinării consecințelor viitoare ca fiind mai degrabă un comportament învățat decât un reflex incontrollabil. Îndrumarea în vederea conștientizării neliniștilor lor și a mecanismelor cognitiv-comportamentale asociate le permite să-și dezvolte sentimentul că-și pot controla preocupările. Ana alunga gândurile deranjante și manifesta o slabă toleranță la incertitudine, astfel am ales expunerea în imaginație la neliniști și expunerea la incertitudini. Neliniștile excesive, proastele obiceiuri precum cafeaua, nicotina și gustările de la miezul nopții influențează somnul. Tratamentul tulburării de anxietate generalizată a contribuit și la o ameliorare semnificativă a calității somnului. Procesul terapeutic s-a

desfășurat foarte bine. Am realiza obiectivele propuse: s-au modificat convingerile distructive, s-au redus procrastinarea și alte distorsiuni cognitive, a crescut independența personală a Anei, s-a îmbunătățit relația ei cu mama, a reluat activitățile cotidiene legate de casă, menține și face curățenie în apartamentul și odaia în care locuiește, a reluat activitățile cotidiene legate de școală, s-au redus simptomele de anxietate socială, petrece mai mult timp cu colegii de clasă și cu noii săi prieteni, formează relații apropiate importante, se implica în activități de grup, voluntariat, grupuri de auto ajutor, s-a redus izolarea socială și simptomele depresive. Ana a manifestat un nivel înalt de motivație pentru tratament. Intervenția terapeutică a fost ușor de efectuat după ce am obținut și suportul și implicarea mamei în tratament, după ce am stabilit o relații de colaborare eficiente cu mine.

**Rezultatele terapiei:** Depresia Anei s-a micșorat spre sfârșitul tratamentului. Dispoziția pacientei s-a îmbunătățit semnificativ, inclusiv datorită experiențelor pozitive de la agenția în care făcea voluntariat, și-a făcut prieteni noi, rezultatele academice au crescut, relaționează pozitiv cu profesorii. Tehnica de expunere în imaginar, jocul de rol și expunerea în vivo au fost folosite pentru a ajuta pacienta să învețe cum să negocieze cu părinții săi în privința permisiunii de a participa la activitățile sociale, cum să comunice asertiv cu semenii și cu profesorii, cum să soluționeze situațiile conflictuale. Conceptul de sine a continuat să crească, aceasta ne dovedesc cuvintele ei *"Câteodată mă simt chiar drăguță"* și aspectul fizic (*a crescut respectul de sine, și-a corectat postura, a început să se machieze*). A început să reacționeze mai calm. Toate aceste relatează faptul că pacienta a reușit să învețe tehnicile de identificare și transformare a gândurilor distorsionate, a ruminațiilor. Ea duce evidența activităților plăcute și are un orar, o planificare săptămânală a cursurilor și a temelor pentru acasă. Astfel există un echilibru în activitățile sale, orarul ei este ajustat. Pacienta a realizat toate sarcinile la obiectele la care a avut absențe, a susținut cu nota opt toate obiectele semestrului întâi a clasei a 11-a și a fost promovată în semestrul următor. Are 3 prietene în curtea sa și 3 prietene din clasa sa, la începutul terapiei avea o prietenă. A început să comunice și cu băieții, unii din ei fiind prietenii prietenilor sale. A creat o relație mai afectuoasă și de încredere cu mama sa. În compania prietenilor și a familia se simte mult mai bine. Ana a început să practice regulat meditația, tehnicile de relaxare musculară progresivă, de relaxare prin respirație, a introdus „pauzele de stres”, autoadministrează recompensele pozitive. Pe parcursul ultimei ședințe, am finalizat lucrul cu ea, întărind îmbunătățirile de dispoziție precum și abilitățile ei de a face față unor evenimente neplăcute: recunoașterea necesității inițierii unui tratament în caz de înrăutățire sau reapariție a simptomelor depresive; folosirea strategiilor cognitiv comportamentale pentru a face față stării de rău (transformarea gândurilor distorsionate, planificarea activităților plăcute).

## **Bibliografie**

1. ALFORD, B. A.; BECK, A. T. *The integrative power of cognitive therapy*. New York: Guilford Press, 1997. 165 p.
2. BECK, J. S. *Cognitive behavior therapy. Basics and beyond*. New York: Guilford press, 2011. 375 p.
3. CALANCEA, A. Factorul emoțional în structura personalității și a activității instructive la adolescenți. În: *Symposia professorum, seria Psihologie și pedagogie: materialele sesiunii științifice din 4-5 mai 2001*, ULIM. Chișinău, 2001. p.13-19.
4. CALANCEA, A. Problema instabilității emoționale în concepțiile psihologice. În: *Analele Științifice ale Universității de Stat din Moldova*. Ediția a 6-a, jubiliară, seria „Științe socioumanistice”, Chișinău, 2001, Volumul II. p.91-92.
5. CALANCEA, A. Simptomele emoționale ale stresului la adolescenți și eliminarea epuizării nervoase. În: *Învățământul Universitar din Moldova la 70 ani: materialele conferinței științifico-metodice 9-10 octombrie 2000*, Chișinău: UST, 2000, Volumul I. p. 83-86.
6. PERSONS, J. B. *The case formulation approach to cognitive-behavior therapy*. New York: Guilford Press, 2008. 273 p.
7. RUSNAC, S. Cercetarea stării de bine psihologic: metodologie și rezultate. The psychological well-being study: methodology and results. În materialele Colocviului „*Psihologia socială în secolul XXI: provocări, tendințe, perspective*”. Chișinău, Moldova, 4-5 mai 2017, Universitatea Liberă Internațională din Moldova CZU: 159.942:378.12, 2017. p. 101-115.

CZU: 37.016:159.955+378.124/.7

DOI: 10.36120/2587-3636.v28i2.98-106

## ÎNVĂȚAREA TRANSFORMATIVĂ - RESURSĂ VALORICĂ PENTRU EXERSAREA GÂNDIRII INDEPENDENTE A FORMABILILOR

Gabriela REPEȘCO, doctorandă, asistent universitar

<https://orcid.org/0000-0001-9661-6886>

Catedra Psihopedagogie și Educație Preșcolară, Universitatea de Stat din Tiraspol

**Rezumat.** Articolul dat abordă învățarea transformativă ca resursă valorică pentru exersarea tipului de gândire independentă a formabililor din mediul academic. În acest context, sunt prezentate o serie de argumente care denotă valoarea și impactul învățării transformative asupra dezvoltării gândirii independente. Este determinată și ilustrată baza epistemologică a conceptului de gândire independentă, cu indicarea succintă a aportului diferitor cercetători privind fenomenul studiat. Este scoasă în evidență semnificația operațiilor cognitive de bază și, implicit, a metacogniției în manifestarea gândirii independente și obținerii progresului în procesul de parcurgere a fazelor învățării transformative.

**Cuvinte cheie:** învățare, învățare transformativă, gândire independentă, operații cognitive, metacogniție, formabili.

## TRANSFORMATIVE LEARNING - A VALUABLE RESOURCE FOR PRACTICE INDEPENDENT THINKING OF FORMABLES

**Abstract.** This article addresses transformative learning as a valuable resource for practicing the type of independent thinking of trainees in academia. In this context, a series of arguments are presented that denote the value and impact of transformative learning on the development of independent thinking. The epistemological basis of the concept of independent thinking is determined and illustrated, with a brief indication of the contribution of different researchers regarding the studied phenomenon. The significance of basic cognitive operations and, implicitly, of metacognition in the manifestation of independent thinking and obtaining progress in the process of going through the phases of transformative learning is highlighted.

**Keywords:** learning, transformative learning, independent thinking, cognitive operations, metacognition, formable.

### Introducere

În ultimele decade, problematica dezvoltării gândirii independente a formabililor devine tot mai actuală, aceasta rămânând în atenția cercetătorilor atât în context național, cât și pe plan global. Interesul în ascensiune privind dezvoltarea tipului dat de gândire se justifică prin incertitudinea aspectelor teoretice și metodologice privind gândirea independentă, la fel și lipsa elucidării unor mecanisme psihice concrete ale gândirii independente și a unor strategii cu valențe semnificative, ce ar facilita dezvoltarea tipului dat de gândire. În urma studierii documentelor de politici educaționale precum: Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2021-2030 [14], Codul Educației al R. Moldova [7], Strategia Națională de Dezvoltare „Moldova 2030” [15], Cadrul Național al Calificărilor din Republica Moldova [6] etc.) putem identifica tendința sistemului actual de învățământ din Republica Moldova de a pune accentul pe valorificarea potențialului individual, promovarea unei personalități libere și independente, deschisă către schimbări, creative și



autonome, prompte în acțiune și în **gândire [s.n.]**, cu spirit de inițiativă. Apare necesitatea cunoașterii și dezvoltării continue, deoarece omul modern trebuie să se adapteze schimbărilor, inovațiilor perpetue în domeniul profesional, al științei, schimbări care reorganizează întregul conținut al vieții, al convingerilor, atitudinilor și valorilor pe care le promovăm. Actualmente, un rol major în această direcție îi revine competitivității, în contextul căreia trebuie să formăm persoane activ-participative, implicate în procesul de transformare pozitivă cu capacitatea de autoidentificare și autoactualizare prezentate în modul în care acestea știu să gândească independent, critic și creativ, să activeze, să învețe, să transmită, să aplice și să identifice independent soluții inovative și originale care își fac aparențele într-un context real de existență.

Importanța dezvoltării gândirii independente la formabili derivă și din noul context educațional, care este orientat spre creșterea gradului de autonomie, creativitate și independență a celor care învață. Reimpulsionează preocuparea învățământului pentru calitatea studiilor și succesul formabililor, în special a celor de vârstă adolescentină. Unul din principiile pe care se întemeiază educația de calitate este principiul libertății de gândire și al respectării dreptului la opinie al formabilului stipulat în art. 7 al Codului Educației R. Moldova [7], astfel considerăm că, pentru o reușită academică durabilă, independența în gândire este indispensabilă educabilului modern, fapt confirmat și de unul din obiectivele Strategiei de dezvoltare a educației pentru anii 2021-2030. Documentul în cauză vizează asigurarea dezvoltării temeinice a sistemului educațional în vederea formării unei personalități integre, active, sociale și creative – calități importante pentru dezvoltarea umană și asigurarea progresului social-economic al țării [14], or aceasta nu se poate asigura decât prin libertatea de a gândi fără ajutorul altcuiva, de sine stătător. Pe de altă parte, învățarea definită ca proces de construcție a cunoașterii, oferă formabililor autonomie, un confort psihologic ridicat, independență și libertate de manifestare [2]. Participarea și implicarea celor care învață la construirea unor viziuni noi asupra lumii înconjurătoare cuprinde o notă subiectivă puternică, de trăire afectivă personală, iar rezultatul scontat este influențat de apariția unor tipuri de învățare mai temeinice, durabile și eficiente precum învățarea autodirijată, învățarea independentă, învățarea experiențială, învățarea creatoare care constituie resurse valorice pentru dezvoltarea și exersarea gândirii independente.

În cazul formării gândirii independente a formabililor, este relevant să ținem cont de particularitățile și mecanismele psihice ale dezvoltării gândirii, care la etapa actuală reprezintă una dintre direcțiile prioritare în rezolvarea problemei existente în domeniul educației cognitive moderne. Chiar mai mult de atât, cultivarea și manifestarea unei gândiri independente, actualmente reprezintă una din finalitățile educaționale ale societății cunoașterii.

La ora actuală se atestă, pe plan internațional și național, existența diverselor reflecții de valoare privind tipul de gândire independentă, abordat în cercetările savanților

nominalizați în figura 1:



**Figura 1. Baza epistemologică a conceptului de gândire independentă**

Studierea rezultatelor științifice ale cercetătorilor enunțați mai sus ne permit a esențializa unele caracteristici ale gânditorului independent or, gândirea independentă reprezintă un tip de gândire care nu este întotdeauna ușoară, deoarece necesită eforturi intelectuale și implică asumarea unor riscuri precum: să fii nepopular, să mergi împotriva majorității, să fii privit diferit sau necooperant, să pari egoist, să fii ignorat etc.

În căutarea semnificației gândirii independente, descoperim punctul de vedere al savantei S. Presley [12] care explică gândire independentă ca fiind capacitatea de a gândi în afara normelor stabilite și prescrise de alții, tendința spre nonconformism, combinate cu capacitatea de a evalua modul în care propriile ipoteze, interpretarea informațiilor și evenimentele corespund convingerilor personale, fapt care permite concluzia despre importanța încrederii în propria capacitate de a emite judecăți de valoare, chiar dacă acestea sunt în contradicție cu ceea ce spun cei din jur.

În baza rezultatelor cercetării teoretico-empirice savantul Fromm E., susține că „încă de la începutul educației, gândirea originală este descurajată” [9, p. 213] prin impunerea unor tipare de gândire deja identificate și pregătite. Posibilitatea de a gândi independent, transparența de a te cunoaște, maxima integrare a propriei personalități conduc spre transformarea personalității și formarea propriei ierarhii de valori, convingeri și atitudini

care vizează puterea, împlinirea și satisfacția personală [9, pp. 214-215].

Un gânditor independent este o persoană creativă, riguroasă, originală, exigentă și curajoasă, care manifestă un nivel înalt de inteligență, dispusă să-și asume riscuri, capabilă să se concentreze pe ceea ce contează pentru sine, fiind conștientă de nevoile și perspectivele altora. Odată cu înaintarea în vârstă, dispunem de varii experiențe care ne ajută să devenim mai independenți în gândire și în propriile acțiuni. Spre exemplu: copiii foarte mici nu știu încă să gândească singuri, deoarece, chiar dacă dețin creativitate, nu dispun încă de suficientă experiență de viață și nici nu au învățat cum să raționalizeze. Cei mici sunt maeștri în a-și dori și adesea a obține independență, dar nu neapărat maeștri în gândirea independentă - alegerile acestora nu sunt întotdeauna înțelepte. Prin urmare, una dintre sarcinile agenților educaționali și a părinților este de a dezvolta abilități de gândire independentă la copii începând cu cea mai fragedă vârstă. Este important să le explicăm copiilor că opiniile, reflecțiile și judecățile lor, adică propria analiză critică are valoare. Din momentul când formabilii observă interes și apreciere din partea cadrelor didactice față de propriile opinii și convingeri, reacția firească a educabililor este să manifeste mai multă responsabilitate și grijă față de propria gândire/cugetare și o atitudine mult mai serioasă față de activitatea de învățare independentă.

Analizând concepțiile științifice ale cercetătorilor autohtoni și străini care s-au ocupat intens de problema dezvoltării gândirii la formabili, constatăm diverse opinii privind dezvoltarea acesteia prin care se evidențiază rolul decisiv al învățării. Nu se atestă însă studii axate pe elucidarea modalităților speciale de dezvoltare a gândirii independente, rămânând modeste studiile ce vizează valențele învățării transformative în acest sens. Printre cercetătorii autohtoni care se preocupă de problema dată sunt: Botnari V., Repesco G.

Se poate menționa, că învățarea transformativă reprezintă o resursă valorică pentru exersarea gândirii independente a formabililor, deoarece implică anumite faze și pași concreți prin intermediul cărora se pot obține transformări la nivel cognitiv, emoțional, volitiv, motivațional etc., care au un rol foarte important în realizarea reflecției critice. În ceea ce privește termenul de *transformativ*, constatăm o serie de pozițiile autorilor care explică semnificația acestui cuvânt, spre exemplu: în *Webster's Revised Unabridged Dictionary* identificăm că acesta se referă la „a avea puterea sau tendința de a se transforma”. În studiul nostru, transformarea semnifică o schimbare completă atât în compoziție, cât și în structură sau ca o metamorfozare și nu doar ca o simplă schimbare [10]. Toate transformările au un început, un mijloc și un sfârșit/final. Din acest punct de vedere identificăm în literatura de specialitate 10 faze ale învățării transformative prezentate în fig. 2, potrivit autorului Mezirow J. sunt semnificative în procesul de transformare și schimbare.



**Figura 2. Fazele învățării transformative după Mezirow J. [17, p. 5]**

La debutul cercetărilor sale, J. Mezirow identifică în anul 1978, nouă faze pe care formabilul trebuie să le parcurgă cu succes pentru a avea loc procesul de transformare și schimbarea viziunilor asupra lumii. Treisprezece ani mai târziu, în urma mai multor cercetări și discuții asupra pașilor propuși de către reprezentantul teoriei învățării transformative, acesta decide să mai includă o fază între stadiul 8 și 9. Astfel, până la momentul actual se operează cu toate cele 10 faze prezentate în fig. 2.

Pe parcurs, au fost prezentate o serie de critici constructive și mai puțin constructive de către cercetătorii care s-au ocupat de studiul fazelor care precedă tipul de învățare transformativă. Cu toate acestea, în pofida multor cercetări calitative, cercetătoarea Brock S., pornind de la ideea că erau realizate puține studii cantitative asupra incidenței învățării transformative sau a celor 10 pași prevăzuți de Mezirow J. pentru a o preceda, aceasta realizează un studiu pe 256 de studenți de la o școală de afaceri, unde raportează incidența învățării transformative și fiecare dintre cei 10 pași precursori. Pe parcursul cercetărilor Brock S., a constatat că cu cât respondenții și-au amintit mai mulți pași pe care i-au experimentat, cu atât mai mulți dintre ei au raportat și o învățare transformativă. Cea mai mare incidență a raportării învățării transformative a fost asociată cu pasul precursor al reflecției critice, urmat de pașii de dezorientare a dilemelor și încercarea de noi roluri. Astfel în anul 2010, cercetătoarea Brock S. [5, pp.122-142] publică rezultatele cercetării în studiul: *Measuring the importance of precursor steps to transformative learning*, care

conține mai multe reflecții cu referire la importanța pașilor precursori în învățarea transformativă și ajunge la concluzia că fazele propuse pot implica și alte aspecte decât „gândirea critică”.

În opinia lui L. Starkey [13, p. 8] gândirea critică include examinarea convingerilor, premiselor și opiniilor împotriva faptelor, capacitatea de a realiza observații, a recunoaște și a defini problemele, capacitatea de a lua decizii înțelepte și a găsi soluții pertinente, capacitatea de a fi curios, acordând întrebări relevante și identificând soluții pertinente. Este important să menționăm că gândirea critică apare și se dezvoltă atunci când nu domină mentalitatea existenței unicului răspuns corect. Astfel, atât învățarea, cât și gândirea critică sunt stimulate de crearea unor condiții optime de către agenții educaționali pentru aplicarea cunoștințelor noi la rezolvarea unor sarcini concrete.

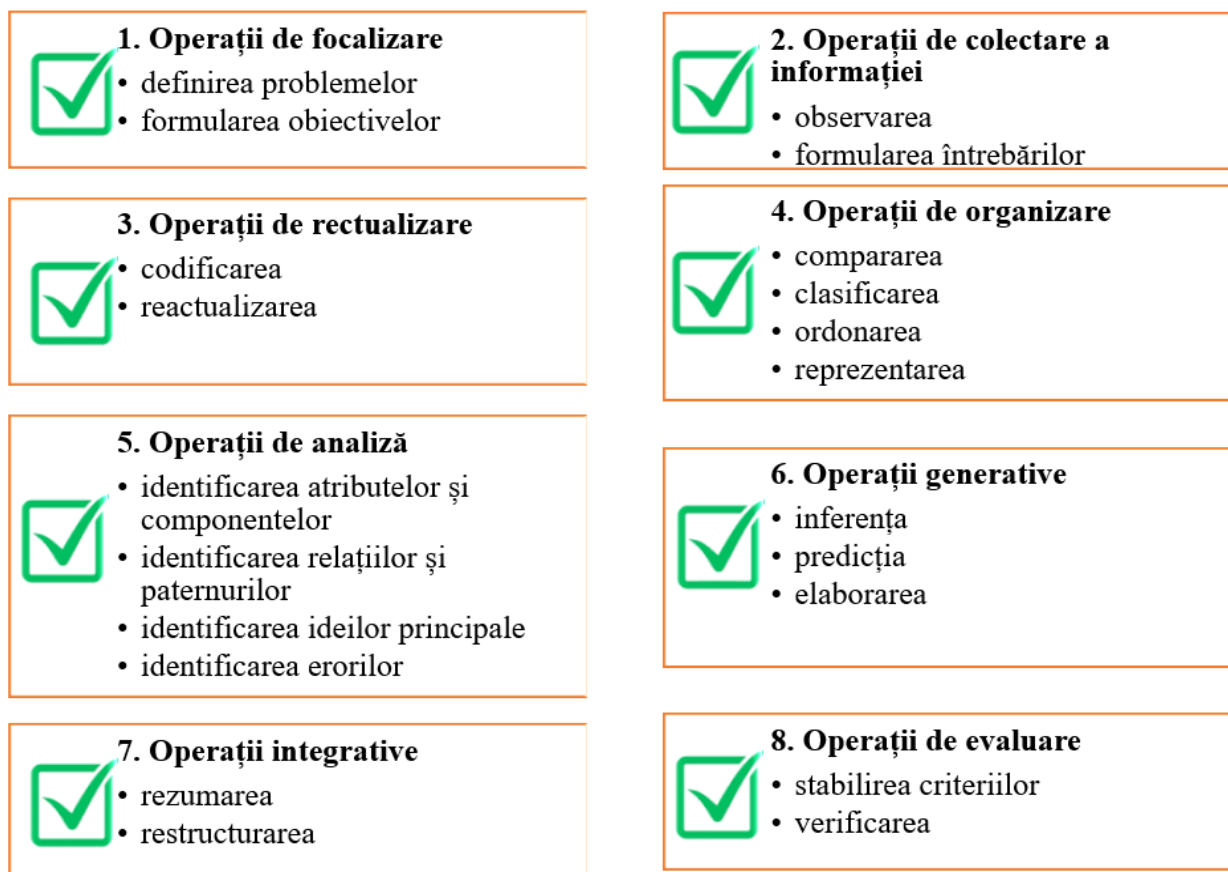
În anul 1998, Mezirow J. a venit cu o replică de răspuns cu privire la cele relatate anterior, acesta a recunoscut că termenul de *reflecție critică* este de primă importanță în teoria sa și poate fi numit mai corect „perspectivă a reflecției sau recadrare”, deoarece reflecția critică implică exclusiv utilizarea funcțiilor cognitive, iar concepția sa se referă la toate dimensiunile care pot fi implicate: elemente spirituale și emoționale, context, alte moduri de cunoaștere și rolul relațiilor.

### **Metode și materiale utilizate**

Există diferite tipuri de gândire, dar când vine vorba de succesul și progresul în învățarea transformativă, evidențiem în mod special gândirea independentă, gândirea critică și gândirea creativă necesară pentru rezolvarea situațiilor problemă și stabilirea soluțiilor inovative.

În vederea exersării tipului dat de gândire, este relevant să utilizăm o serie de strategii directe și indirecte de învățare. De asemenea, putem determina o contribuție semnificativă a strategiilor cognitive, metacognitive și afective pentru problema abordată. În contextul dezvoltării tipului de gândire independentă, este semnificativ să acordăm o atenție deosebită operațiilor cognitive de bază oferite de cercetătorul Marzano R., care au o valoare semnificativă asupra gândirii independente. Autorul dat propune o imagine complexă a sistemului cognitiv care include niveluri diferite de prelucrare a informației.

În perioada anilor 1988 și 1998, cercetătorul american Marzano R. structurează și prezintă în studiile sale sistemul cognitiv delimitat în patru niveluri de bază: operațiile cognitive fundamentale, procesele cognitive complexe, gândirea critică, gândirea creativă și gândirea independentă ca dispoziții mentale și metacogniția. În acest context, autorul propune o ilustrare a tabloului variat al operațiilor cognitive, pe care le grupează în 8 categorii de bază, fiecare având incluse un anumit număr de activități cognitive specifice, acest lucru poate fi observat în figura propusă mai jos:



**Figura 4. Operațiile cognitive de bază (în concepția lui Marzano R., 1988)  
[apud.16, p. 10]**

Conform poziției cercetătorului Marzano R., procesele cognitive complexe rezultă prin articularea operațiilor cognitive de bază în vederea achiziției și procesării informației, acestea sunt următoarele: formarea conceptelor și a principiilor de categorisire, comprehensiunea, rezolvarea problemelor, decizia, investigarea și prezentarea. Un lucru este cert: operațiile cognitive propuse au un impact semnificativ asupra dezvoltării gândirii independente, gândirii critice și gândirii creative, iar progresul în procesul de învățare și transformare este influențat în mod direct de potențialul cognitiv, tipul de motivație și voința formabilului, acest lucru fiind confirmat și prin rezultatele cercetărilor savantului anterior menționat.

Cunoștințele generale cu referire la cogniție nu mai sunt considerate suficiente atunci când avem drept intenție îmbunătățirea activității de învățare și implicarea formabililor în parcurgerea fazelor învățării transformative, referindu-ne la faptul că cogniția este întotdeauna asociată cu un conținut și cu anumite sarcini concrete. În acest sens, nu este suficient să-i învățăm pe formabili să memoreze, să demonstreze sau să înțeleagă o problemă într-o manieră generală. Este relevant, în acest caz, deținerea și implicarea metacogniției, care potrivit cercetătoarei Henter R., reprezintă abilitatea de a reflecta

asupra ceea ce reușești să faci sau nu faci și asupra ceea ce știi sau nu știi, orientându-ne spre reflectarea critică și evaluarea gândirii, ceea ce poate duce la schimbări în traseul de învățare [11, pp. 9-10]. Din momentul când au fost însușite mecanismele metacognitive, are loc reorganizarea gândirii formabilului prin monitorizarea și direcționarea căilor de învățare.

### Rezultate obținute și discuții

Studierea literaturii științifice ce vizează dezvoltarea gândirii independente în contextul învățării transformative și identificarea resurselor valorice în acest sens ne conduce spre formularea următoarelor generalizări:

- Gândirea independentă presupune un anumit nivel de încredere în sine ca o credință/convingere din start pentru asumarea riscurilor.
- Capacitatea de a analiza, provocarea ipotezelor și reflectarea critică și creativă sunt cruciale pentru succesul în dezvoltarea tipului de gândire independentă și pentru eficiență în procesul de învățare transformativă.
- Tipurile de învățare precum: învățarea transformativă, învățarea autodirijată, învățarea independentă, învățarea experiențială, învățarea creatoare sunt cele care solicită din plin eforturile gândirii independente.
- Gânditorii independenți practică o serie de abilități conceptuale și practice pentru autoperfecționare. Nivelul înalt de seriozitate în muncă, independența în acțiuni, atenția la detalii, exersarea și corectarea erorilor, aceștia sunt printre indicatorii de bază a unui nivel ridicat de gândire independentă.

### Concluzii

Putem afirma cu certitudine că învățarea transformativă constituie o resursă valorică în exersarea gândirii independente. Argumentele științifice prezentate permit a concluziona că progresul tipului de gândire independentă ar atesta valori semnificative anume prin propulsarea formabilului în contexte de învățare transformativă.

Gândirea independentă se cucerește și se exercită prin intermediul contextelor de învățare transformativă, finalitatea deținerii unui nivel înalt de autonomie în gândire fiind condiționată de posedarea inițială a uneia dintre cele mai fundamentale modalități de anticipare, monitorizare, control și evaluare a cogniției, precum este metacogniția.

### Bibliografie

1. Are you an independent thinker? [citat: 16.06.2022]. Disponibil: <https://www.aspey.com/blog-posts/2018/8/15/are-you-an-independent-thinker>.
2. BOTNARI, V.; ARSENOV, G. Valențele învățării transformative în dezvoltarea gândirii independente la studenți. În: *Materialele Conferinței Republicane a cadrelor didactice*. Vol. IV. Chișinău: UST, 2019. p. 33-40. ISBN 978-9975-76-269-4.
3. BOTNARI, V.; REPEȘCO, G. Relația dintre valori și gândirea independentă la tinerii



- moderni. În: *Lucrările conferinței științifice internaționale: Orientări creative în învățământul și cercetarea românească la 30 de ani de la Revoluție*. Bacău, 2019. vol. I, pp. 12-21. ISBN 978-973-0-30978-2.
4. BOTNARI, V.; STAHL, D. Valențele învățării transformative în implementarea politicilor educaționale actuale ale Republicii Moldova. În: *Revista științifică, inovare, cultură și artă Akademos*, 2015. nr 1 (36), pp. 58-62. ISSN 1857-0461.
  5. BROCK, S. Measuring the importance of precursor steps to transformative learning. In: *Adult Education Quarterly, American Association for Adult and Continuing Education Reprints and permission*, 2010. Nr. 60 (2), pp.122-142. <https://doi.org/10.1177/0741713609333084>.
  6. Cadrul Național al calificărilor din Republica Moldova. [citat: 20.06.2022]. Disponibil: <https://mecc.gov.md/ro/content/cadrul-national-al-calificarilor-2>.
  7. Codul Educației al Republicii Moldova. Nr. 152 din 17.07.2014. În: *Monitorul Oficial al RM*, 24.10.2014, Nr. 319-324 (634). [citat: 20.06.2022]. Disponibil: <http://lex.justice.md/index.php?action=view&view=doc&lang=1&id=355156>.
  8. FRANȚUZAN, L. Învățarea transformatoare – dimensiune a calității și eficienței procesului educațional la educația științifică (Biologie, Fizică, Chimie). În: *Revista de teorie și practică educațională Didactica Pro... Voluntariatul în educație*. Chișinău, 2018. Nr. 3 (109), pp. 44-47. ISSN 1810-6455.
  9. FROMM, E. *The Fear of Freedom*. 2nd Edition. Great Britain: Routledge, 2001. 272 p. ISBN 978-041-5253-888.
  10. HARWOOD, R.; SCOTT, A.; VASTA, R. *Psihologia copilului*. Traducere de Ioana Manole, Ioana Avădanei și Ioana Aneci. Iași: Polirom, 2010.
  11. HENTER, R. *Metacogniția: O abordare psihopedagogică*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2016. 166 p. ISBN 978-973-595-986-9.
  12. PRESLEY, S. Why is independent and critical thinking important? How can we encourage it? (adapted from Vol. 1, No.1. *Independent Thinking Review*) [citat: 19.06.2022].
  13. STARKEY, L. *Critical thinking skills succes*. New York: Learning Express, 2004, 2nd Edition, 166 p. ISBN 978-1-57685-726-7.
  14. Strategia de dezvoltarea a educației pentru anii 2021-2030 „Educația-2030” [citat: 22.06.2022] Disponibil: <https://mecc.gov.md/ro/content/elaborarea-strategiei-de-dezvoltarea-educatiei-pentru-anii-2021-2030-educatia-2030>.
  15. Strategia Națională de Dezvoltare „Moldova 2030”. [citat: 20.06.2022]. Disponibil: [https://mecc.gov.md/sites/default/files/nota\\_de\\_concept\\_viziunea\\_snd\\_2030.pdf](https://mecc.gov.md/sites/default/files/nota_de_concept_viziunea_snd_2030.pdf).
  16. Strategii de dezvoltare a gândirii critice [citat: 27.06.2022]. Disponibil: <https://www.studocu.com/ro/document/universitatea-din-bucuresti/istoria-pedagogiei/dezvoltarea-gandirii-critice/20730698>.
  17. Transformative Learning. [citat: 15.06.2022]. Disponibil: <https://www.valamis.com/hub/transformative-learning>.



CZU: 37.013.43:.001.76+371.12

DOI: 10.36120/2587-3636.v28i2.107-113

## MODEL DE CULTURĂ INOVAȚIONALĂ A CADRELOR DIDACTICE

Lucia PÎRĂU, doctorandă, anul II

<https://orcid.org/0000-0002-0275-0177>

Școala Doctorală „Științe ale Educației”, UST

**Rezumat.** Cultura organizațională este unul dintre cei mai importanți factori în stimularea inovației. Prin urmare, instituțiile de învățământ ar trebui să se concentreze pe dezvoltarea culturii inovaționale a cadrelor didactice, care poate fi realizată prin acțiuni planificate sau mecanisme indirecte monitorizate și evaluate de manageri. Prezentul studiu teoretic oferă un model holistic de cultură inovațională care ia în considerare managementul inovațional și cultura organizațională necesare dezvoltării culturii inovaționale a cadrelor didactice.

**Cuvinte cheie:** inovație, cultura inovațională, caracteristici culturale, comportament inovațional, model de cultură inovațională.

## MODEL OF INNOVATIVE CULTURE OF TEACHERS

**Abstract.** Organizational culture is one of the most important factors in stimulating innovation. Therefore, educational institutions should focus on developing the innovative culture of teachers, which can be achieved through planned actions or indirect mechanisms monitored and evaluated by managers. This theoretical study provides a holistic model of innovation culture that takes into account the innovation management and organizational culture necessary for the development of teachers' innovation culture.

**Keywords:** innovation, innovative culture, cultural characteristics, innovative behavior, model of innovative culture.

### Introducere

În sistemul educațional actual, pentru o instituție de învățământ general, inovația este sursa primordială de eficiență și competitivitate, având un impact semnificativ asupra performanței. S-a constatat că investițiile materiale pentru implementarea și stimularea inovațiilor sunt insuficiente. Trebuie să existe o cultură inovațională, precum și un mediu, o atmosferă favorabilă inovării și creativității cadrelor didactice. Relevanța culturii inovaționale a cadrelor didactice este explicată de caracteristicile individuale, riscurile și imprevizibilitatea în implementarea inovațiilor.

Perspectiva culturală, determinată de valorile instituției, sistemele de management, platformele de comunicare, criteriile de decizie etc., sunt esențiale pentru procesul de inovare, deoarece dezvoltarea culturii inovaționale începe cu o moralitate. Deschiderea insuficientă față de inovațiile din educație, aversiunea față de asumarea riscurilor, inerția instituțională, reticența cadrelor didactice față de schimbare - sunt motivele care ne-a determinat să studiem modele de cultură inovațională. Deși, mulți cercetători au abordat cultura inovațională, în special în domeniul afacerilor și antreprenoriatului, putem afirma că lipsește o formulare operațională care să faciliteze implementarea acesteia la nivel de instituție de învățământ general. În această lucrare propunem un model holistic de cultură inovațională instituțională, având în componența sa caracteristicile culturale și condițiile decisive ale acesteia, precum și competențele de management și cultura organizațională

care sunt necesare pentru a dezvolta un comportament inovațional al cadrelor didactice. Pentru selectarea modelului de cultură inovațională a fost efectuat un studiu descriptiv al literaturii de specialitate.

### Contexte teoretice

În prezent există un interes academic pentru conceptul de creativitate și inovare în organizații și, în special, pentru efectele unei culturi a inovației asupra performanței organizaționale. Această focalizare nu este surprinzătoare, deoarece inovația a fost promovată ca element de diferențiere care va duce la următorul nivel de avantaj competitiv. Cu toate acestea, literatura existentă evidențiază o viziune unidimensională asupra inovației [1].

Astfel, literatura de specialitate oferă o legătură puternică între termenii cultură și inovație: cultura inovației (Dobni, 2008; Naranjo Valencia 2012; Bakovic, Lazibat și Sutic, 2013); cultura de sprijinire a inovației (Khazanachi, Lewis și Boyer, 2007); cultura care stimulează inovația (Martins și Terblanche, 2003); cultura inovatoare (Hyland și Beckett, 2005; Machado, 2013); inovație bazată pe cultură (Stamm, 2009); cultura orientată spre inovație (Brettel și Cleven, 2011) [Apud 2, p. 5].

Cultura inovațională este un mod de a gândi și de a se comporta care creează, dezvoltă și stabilește valori și atitudini în cadrul instituției. Poate accepta și susține idei, și schimbări care implică o îmbunătățire în funcționarea și eficiența instituției, chiar dacă astfel de schimbări pot însemna un conflict cu comportament convențional și tradițional [3]. Prin urmare, *cultura inovațională a cadrelor didactice poate fi definită mai mult sau mai puțin ca model de comportamente cu aspecte culturale, cu accent pe valori și practici de management*. Conceptul de cultură inovațională diferă astfel prin accentul pus pe inovații, văzute ca dezvoltarea de idei noi în realizarea produselor, proceselor și serviciilor educaționale [4].

Conceptul include și intenția de inovare, orientarea instituției în comunitatea educațională și existența diverselor caracteristici specifice. Cultura inovațională este considerată a fi o resursă strategică intangibilă care duce la adaptabilitate sporită, care generează avantaje de colaborare și interacțiune cu mediul instituției.

Majoritatea autorilor în definirea conceptului, pentru a înțelege acest fenomen, se concentrează pe trăsăturile și comportamentele individuale. În următorul tabel sunt rezumate componentele culturii inovaționale, care au fost utilizate de unii cercetători în elaborarea modelelor de cultură inovațională [Apud 5].

**Tabelul 1. Componentele culturii inovaționale**

Autori	Componente
Dobni C.B. (2008)	Intenție inovatoare, infrastructură de sprijinire a inovației, orientare către piață și un cadru propice inovației.
McLaughlin P., Bessant J., Smart P. (2008)	Valori (creștere/dezvoltare, încredere externă, libertate, atitudine față de risc, încredere internă). Instrumente (obiective clare, infrastructura companiei, perspectivă externă, constituirea echipei)

Model of innovative culture of teachers

Martins EC., Terblanche F. (2003)	Structură, strategie, mecanisme de sprijin, modele de comportament și comunicare.
Tidd J., Bessant J. (2009)	Libertate, toleranță, orientare către risc, creștere, dezvoltare, încredere internă și externă, perspectivă externă, obiective clare, infrastructură de lucru în echipă.
Brettel M., Cleven N.J. (2011)	Orientare către inovația și cunoașterea tehnologică, disponibilitatea de a-și asuma riscuri și orientarea către piață.
Asmawi A., Mohan A.V. (2011)	Lucru în echipă și schimb de cunoștințe, delegare și recunoaștere, cercetare și dezvoltare (obstacole), asumare de riscuri, orientare către client, structura rețelelor sociale. Valori, comportamente, climat, resurse, procese și percepția succesului. Orientare către piață, învățare organizațională, deschidere către soluții noi, tehnologie, asumarea riscurilor și toleranța la eșec.
Bader K., Vanbrabant L., Enkel E. (2014)	Schimb de cunoștințe și comunicare deschisă, învățare și dezvoltare socială, rețele și cooperare externă, alocarea timpului liber, toleranță la erori, sisteme de recompense și stimulente, managementul diferențelor, munca în echipă.
Baković T, Kaurić AG, Perry P. (2016)	Autonomie, libertate, proactivitate, asumarea riscului.

Componentele descrise mai sus, precum și cele propuse de Martins E. C. și Terblanche F. promovează creativitatea și inovarea în organizație. Aceste modele vor fundamenta selectarea celui mai eficient model de cultură inovațională a cadrelor didactice. Acești autori au în vedere următorii factori determinanți:

- *strategie* subliniată prin înțelegerea și însușirea individuală a misiunii și viziunii, precum și a scopurilor și obiectivelor;
- *structură* reflectată în valorile organizaționale. Astfel, flexibilitatea, libertatea, munca colaborativă, viteza de luare a deciziilor, împuternicirea și munca în echipă care se reflectă în structură sunt facilitatori ai inovației;
- *mecanisme de sprijin*, cum ar fi comportamentul recompensat, utilizarea tehnologiei informației în procese și practicile de management uman pot, de asemenea, consolida inovația și creativitatea;
- *comportamente* care promovează inovarea: managementul erorilor, încurajarea generării de noi idei, evaluarea corectă a ideilor, sprijinul pentru curiozitate, asumarea riscurilor, experimentarea, controlul redus, încurajarea competiției, o atitudine pozitivă față de schimbare, toleranța și gestionarea constructivă a conflictelor și confruntarea constructivă;
- *proceduri, angajați, aspecte organizaționale și management*;
- *comunicare* deschisă, transparentă și bazată pe încredere, ce promovează ideea că dezacordul este acceptabil în implementarea inovației;
- *climat*, care provoacă asumarea de riscuri și promovează învățarea și gândirea independentă;

- *resurse* materiale și umane, sisteme și proiecte;
- *procesele* considerate a fi calea către dezvoltarea inovației;
- percepția *succesului* la nivel instituțional și personal [Apud 5].

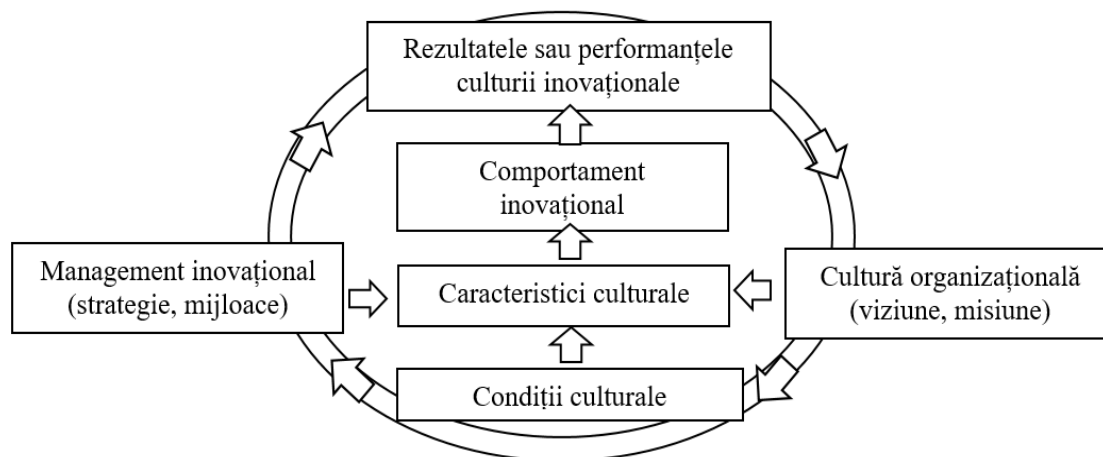
În concluzie, modelele prezentate generează o remediere prin propunerea unui model care să îmbine condițiile, trăsăturile, managementul și cultura organizațională, ajustate de caracteristicile culturale și, ca urmare, comportamentul pentru inovare. Cultura inovațională duce în cele din urmă la rezultate de inovare.

## Metodologie

Pentru selectarea celui mai eficient model de cultură inovațională a cadrelor didactice a fost studiată literatura de specialitate privind condițiile culturale care stimulează inovarea, factorii culturali care influențează comportamentul inovațional al cadrelor didactice; au fost analizate modelele de cultură inovațională propuse în literatură. În comparație, a fost stabilită necesitatea ajustării între caracteristicile culturale, managementul inovațional și cultura organizațională. Acestea din urmă, sunt palierele de analiză pe care este constituit modelul.

## Model de cultură inovațională

Modelul de cultură inovațională propus în continuare este un model holistic care permite înțelegerea elementelor care relaționează într-o cultură inovațională.



**Figura 1. Model de cultură inovațională (Naranjo-Valencia J. C.)**

Sursă: adaptată de autor

*Condițiile culturale* sunt factorii care generează un anumit tip de cultură. Este vorba despre strategie, structură, leadership, mediu etc. Instituțiile inovatoare nu cultivă doar abilitățile tehnice ale angajaților, ci și promovează sentimentul de împărtășire și unire. Relațiile interpersonale bune susțin și încurajează motivația, munca în echipă și comportamentul inovațional. Prin urmare, prezența unui mediu adecvat, recompensele și recunoașterea, munca de calitate, spiritul ridicat de lucru în echipă (Dombrowski, 2007),

disponibilitatea sprijinului din partea colegilor și relațiile interpersonale calde între membrii echipei (Yahyagil, 2004), ajută la stabilirea unei culturi și a unui comportament inovativ [Apud 6].

*Caracteristicile culturale:* libertatea, asumarea riscurilor, angajamentul și încrederea, flexibilitatea mentală, confruntarea, acceptarea diversității, curiozitatea, asocierea, respectul etc., se ajustează cu *managementul inovativ și cultura organizațională*. În acest model, managementul este o premisă fundamentală, în cazul în care managerii acționează pentru schimbare (Schein, 1990). Sarcina principală a managerului este de a formula strategia și mijloacele pentru facilitarea potențialului inovator al cadrelor didactice. Rezultatul acestui act, la rândul său, va produce un set de valori inovatoare în întreaga instituție, care fac parte din cultura organizațională. Prin urmare, importanța leadership-ului este esențială în crearea unei culturi inovative. Determinarea strategiei este de obicei o sarcină care aparține administrației. Cu alte cuvinte, managerii formulează viziunea și misiunea instituției, un set de obiective strategice legate de inovare. Orice strategie de îmbunătățire a eficienței nu trebuie dezvoltată și implementată în mod izolat, ci trebuie luată în considerare în contextul potrivit, în funcție de cultura instituției (Dorabjee și al., 1998). În dezvoltarea și formarea culturii inovative elementele structurale trebuie să fie aliniate la cultura organizațională. Aceasta, la rândul său, va produce un tip de norme culturale care pot influența interacțiunea cadrelor didactice față de comportamentul inovativ necesar. Rolul managerilor în modelarea structurii organizației este direcționat de valorile și viziunea acesteia. Prin urmare, responsabilitățile managerilor instituțiilor sunt de a inspira pe alții să conducă, precum și de a structura organizația în conformitate cu practicile inovative dorite [Apud 7, p. 44].

Se consideră oportună dezvoltarea următoarelor *competențe de management inovativ*: comunicare, lucru în echipă, toleranță la greșeli, managementul conflictelor, luarea deciziilor, simplitate, agilitate, prioritizare etc. De asemenea, trebuie dezvoltate *valorile culturii organizaționale*: dexteritate, orientare către elev, cadre didactice și comunitate educațională, calitate în activitate, relații, execuție, adaptabilitate, orientare antreprenorială etc. [5].

Instruirea, participarea, comunicarea, autonomia și încrederea în cadrele didactice, munca în echipă explică în mod semnificativ inovarea de produs și proces în instituție. Este o afirmație justificată de rezultatele cercetărilor anterioare. Dezvoltarea abilităților angajaților duce la îndeplinirea calitativă a sarcinilor și la deschiderea către sisteme noi. În plus, angajații împuterniciți pot folosi noi tehnici de identificare a oportunităților pentru dezvoltarea de noi idei și produse, oferind un răspuns mai rapid prin gestionarea problemelor [8].

Când vorbim despre *comportament inovativ*, avem în vedere *acțiuni de autonomie în activitate orientate spre schimbare și viitor, care facilitează identificarea soluțiilor la probleme pentru a spori performanța instituției*. Aceasta ar însemna că în instituție se

generează idei inovatoare (cadre didactice care inventează idei), se promovează inovațiile (cadre didactice competitive), se dezvoltă idei inovatoare (implementează inovații).

Autonomia în mediul de lucru, este considerată în literatură, un element propulsor al creativității și inovației. Cercetătorii susțin că inovația se bazează pe concepția de idei noi, inventive și se realizează prin combinarea creativității și implementarea acestora. O instituție are nevoie de cadre didactice creative care să dezvolte, să selecteze, să evalueze și să execute ideile. Prin urmare, o instituție inovatoare ar trebui să permită angajaților libertatea de a veni cu idei noi și a le experimenta. Libertatea este evidențiată în împuternicire, autonomie și participare la luarea deciziilor. Un mediu de autonomie va crește motivația intrinsecă a cadrelor didactice. Acest lucru promovează ulterior creativitatea, care este esențială pentru promovarea inovației. În ceea ce privește asumarea riscurilor, inovația de succes este rareori obținută din prima încercare. Inovația revoluționară este de obicei un punct culminant al mai multor încercări, pilotări și experimente (Martins, 2002) [Apud 2, p. 12].

În ciuda beneficiilor dezvoltării acestui tip de comportament atât pentru angajați, cât și pentru organizație, mai multe întrebări rămân încă fără răspuns cu privire la influența comportamentului inovațional asupra rezultatelor sau performanței inovației. Majoritatea studiilor încă adoptă o abordare de sus în jos a inovației, în timp ce studiile care aprofundează rolul angajaților în promovarea inovației în cadrul organizației sunt rare (Rigtering și Weitzel, 2013). Prin urmare, puține studii au explorat condițiile contextuale care permit instituțiilor să capteze valoarea inițiativelor și să le raporteze la obiectivele lor de inovare. Interacțiunea dintre trăsăturile personale ale angajaților și mediul organizațional este esența performanței culturii inovaționale [Apud 9].

La final, sunt prezentate *rezultatele, performanțele, succesele culturii inovaționale a cadrelor didactice*. Acestea pot fi inovații, produse, procese, tehnologii etc. Pentru a genera rezultate ale unei culturi inovaționale, sunt necesare schimbări în managementul strategic al instituției. Tidd, Bessant și Pavitt (2005) au dezvoltat un model diamant de management al inovației care ia în considerare inovarea ca obiectiv strategic al instituției. Această influență culturală privește modul în care procedurile interne sunt concepute pentru a sprijini noile produse sau servicii și toți angajații care sunt implicați în procesul de inovare. Instituția trebuie să știe clar ce o determină să inoveze. Căutarea de noi idei de inovare necesită direcție. Organizația trebuie să stabilească clar ce dorește să inoveze; să prioritizeze problemele sau oportunitățile; ce activități vor stimula inovația dorită (Martins, Terblanche, 2003; Tian și colab., 2018) [Apud 2, p. 11].

## Concluzii

Crearea unui model holistic de cultură inovațională este un proces dinamic și pe termen lung. Schimbarea va produce un mediu de inovare în care generarea și implementarea inovațiilor educaționale în fiecare structură a instituției va deveni normă. Le va face pe toate cadrele didactice să fie suficient de motivate și de încrezătoare pentru

a continua proiectele noi începute. Astfel, managementul de susținere va sprijini bunele practici fără de care este puțin probabil ca acestea să dezvolte cultura inovațională. Modelul descris mai sus este derivat din studii calitative și cantitative anterioare. Acest model a prezentat teoretic elementele cheie instituționale într-o interacțiune sistematică. În consecință, considerăm oportună în continuare investigarea cu dovezi empirice a acestui modelul de cultură inovațională în mediul instituției de învățământ general.

## Bibliografie

1. DOBNI, C. B. Measuring innovation culture in organizations The development of a generalized innovation culture construct using exploratory factor. În: *European Journal of Innovation Management*, 2008. Vol. 11, No. 4, p. 539- 559.
2. FRANCISCHETO, L.L.; NEIVA, E.R. Innovation in companies and cultural orientation to innovation: A multilevel study. În: *Revista de Administração Mackenzie*, 2019. 20(3), doi:10.1590/ 1678-6971/eRAMG190135. 37 p.
3. CLAVER, E.; LLOPIS, J. *Organizational Culture for Innovation and New Technological Behavior*. Department of Business Management University of Alicante (Spain), 22 p.
4. PÎRĂU, L. Dezvoltarea culturii inovaționale a cadrelor didactice - noua provocare pentru instituțiile de învățământ general. În: *Materialele Conferinței științifice studențești cu participare internațională, ediția a LXX-a, Volumul II, Chișinău*, 2021. p. 168-175. ISBN 978-9975-76-337-0.
5. NARANJO-VALENCIA, J.C.; CALDERON-HERNÁNDEZ, G. *Model of Culture for Innovation*. Submitted: February 26th, 2018, Reviewed: August 20th, 2018, Published: November 13th, 2018. 22 p.
6. ROFFEEI, S.H.M.; YUSOP, F.D. Determinants of Innovation Culture amongst Higher Education Students. În: *Journal of Educational Technology*, January 2018. volume 17, issue 1. 15 p.
7. KHAIRUZZAMAN, W. I.; ABDMAJID, R. Framework of the culture of innovation: A revisit. În: *Jurnal Kemanusiaan*, Jun. 2007. bil.9, 12 p.
8. ESCRIG-TENA, A.B.; SEGARRA-CIPRÉS, M.; GARCÍA-JUAN, B.; BELTRÁN-MARTÍN, I. The impact of hard and soft quality management and proactive behaviour in determining innovation performance. În: *International Journal of Production Economics*, June 2018. Volume 200, pp. 1-14.
9. SEGARRA-CIPRÉS, M. *Employees' proactive behavior and innovation performance: examining the moderating role of informal and formal controls*. 2019. pdf, 34 p.

CZU: [159.922.7+159.9.019.4]:373.3

DOI: 10.36120/2587-3636.v28i2.114-123

## MANIFESTĂRI ALE AGRESIVITĂȚII ȘI VIOLENȚEI LA VÂRSTĂ ȘCOLARĂ MICĂ

Corina BALAN, doctorandă

<https://orcid.org/0000-0001-5070-2308>

Școlala Doctorală Științe Sociale și ale Educației,

Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, Sociologie și Asistență Socială;

Universitatea de Stat din Moldova

**Rezumat.** Acest articol abordează aspecte privind manifestările agresivității și violenței școlare specifice elevilor de vârstă școlară mică. Violența în cadrul școlii are consecințe grave asupra tuturor elevilor implicați, care se resimt în plan psihologic (scăderea stimei de sine, anxietate sau depresie), în plan fizic (migrene sau atacuri de panică) și școlar (absenteism și eșec școlar). Aceste consecințe negative se răsfrâng, în final, asupra atmosferei generale din școală, care devine una sumbră, în care predomină teama în locul unui mediu protector și care schimbă prioritățile elevilor, din planul concentrării pe studiu, în planul preocupării pentru propria siguranță. Violența școlară reprezintă o formă de agresivitate prin intermediul căreia unul sau mai mulți copii urmăresc să rănească un alt copil perceput ca fiind incapabil să se apere. Violența în școală duce la o stare constantă de insecuritate și poate compromite starea de bine socială și emoțională a elevilor. Având în vedere aceste considerente, identificarea timpurie a oricăror manifestări violente permite măsuri de intervenție țintite.

**Cuvinte cheie:** agresivitate, violență școlară, manifestări agresive, consecințe, comportament agresiv, diminuarea violenței/ agresivității.

## MANIFESTATIONS OF AGGRESSION AND VIOLENCE AT YOUNG SCHOOL AGE

**Summary.** This article focuses on issues related to the manifestations of school aggression and violence specific to young school-age students. School violence has serious consequences for all pupils involved, which are felt psychologically (low self-esteem, anxiety or depression), physically (migraines or panic attacks) and academically (absenteeism and school failure). These negative consequences ultimately affect the general atmosphere in the school, which becomes gloomy, where fear prevails instead of a protective environment, and which moves pupils' priorities from focusing on learning to being concerned about their safety. Violence in school leads to a constant state of insecurity and can compromise students' social and emotional well-being. In view of these considerations, the early identification of any violent manifestations allows for targeted intervention measures.

**Keywords:** bullying, school violence, aggressive behaviour, consequences, aggressive behavior, decrease in violence/ aggression.

### Introducere

Manifestarea agresivității și violenței la elevii claselor primare depinde cel mai mult de personalitatea copilului. Formarea personalității copilului se realizează în strânsă legătură cu școala, locul unde sunt asimilate diferite cunoștințe despre om și societate. Încadrarea în instituția școlară este o etapă importantă în dezvoltarea ontogenetică a copilului, primul ciclu de învățământ fiind situat între etapa de creștere și dezvoltare din

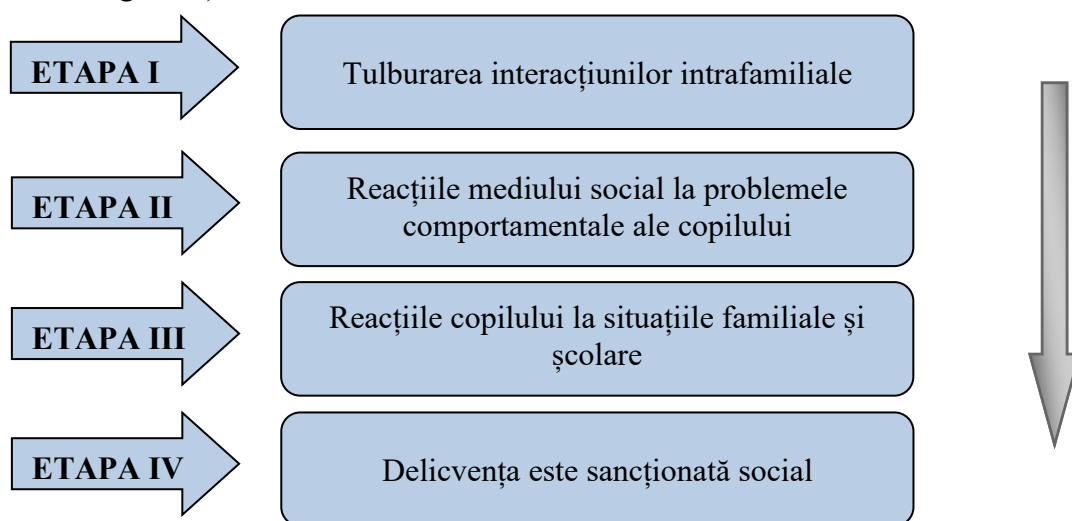


primii ani de viață și parcurgerea perioadei adolescenței.

Vârsta micii școlarități este una din perioadele de intensă dezvoltare, iar presiunea structurilor sociale și culturale și absorbția copilului în instituțiile școlare solicită toate posibilitățile lui de adaptare. Diferențele dintre cerințele impuse de mediul școlar și cele din familie presupun și solicită, în același timp, o mare varietate de conduite, iar contradicțiile dintre solicitările externe și posibilitățile interne devin astfel mai active. Practic, aceste contradicții devin puncte de plecare pentru dezvoltarea explozivă a comportamentelor, a conduitelor sociale diferențiate, a câștigării de modalități diverse de activități, a dobândirii de abilități înscrise în programul școlar.

### Context: cadrul conceptual

Dacă în perioada preșcolară, copiii dezvoltă comportamente nepotrivite sub formă de neascultare și îndărătnicie, odată cu școlarizarea încep să se manifeste deficite tipice ale comportamentului social care duc la probleme de relaționare cu colegii, dar și cu profesorii, evoluând într-o adaptare socială și școlară deficitară și un comportament agresiv stabil. Patterson și Bank (1989) au postulat un model de apariție și evoluție a comportamentului agresiv, specific unui interval de timp în care se încadrează și micul școlar și în care secvențele de dezvoltare sunt observabile, iar severitatea manifestării crește progresiv [6] (*a se vedea Figura 1*).



**Figura 1. Modelul de dezvoltare după Patterson și Bank (1989) [6]**

Prima etapă, cea a tulburărilor comportamentale de interacțiune în familie, nu înregistrează reacții agresive evidente ale copilului, acesta fiind neascultător și necooperant. Părinții pun acest tip de comportament pe seama metodelor educative nepotrivite, care iau forma unor amenințări vagi, dar care nu se concretizează în consecințele negative anunțate. Practic, comportamentul părinților întărește agresivitatea copilului.

În a doua etapă, copilul își extinde manifestările agresive de la mediul familial la

grădiniță și la școală și apar reacțiile persoanelor semnificative din viața acestuia la comportamentele problematice. Copilul este respins de alți copii de aceeași vârstă și este izolat social, știut fiind faptul că un comportament problematic afectează orice formă de contact social. Cu atât mai mari vor fi consecințele în cazul în care copilul a devenit școlar, el va avea un dublu eșec: neintegrarea în grup și eșuarea în fața solicitărilor școlare.

A treia etapă de dezvoltare a comportamentelor agresive se caracterizează prin reacțiile copilului la situațiile familiale și școlare. Respins la nivel social, copilul agresiv caută susținere în grupul de copii de aceeași vârstă și cu aceleași manifestări problematice, limitându-și astfel posibilitatea dezvoltării unor abilități socio-emoționale și reducându-și repertoriul comportamental pozitiv. Integrarea într-un asemenea grup crește probabilitatea menținerii comportamentului agresiv și întăririi pozitive a acestuia.

În a patra etapă, comportamentul problematic duce la delikte identificate și sancționate de societate [6, p.12].

„Personalitatea școlarului mic, în ansamblul său, are o anumită instabilitate și fragilitate caracteristică acestei etape. În unele situații, micul școlar se autoreglează foarte bine, în timp ce în alte împrejurări este dezorientat, inadaptat, ineficient și are nevoie să fie ajutat și coordonat de către adult. În aceste ultime situații, comportamentele agresive apar ca urmare a impunerii egoiste a propriilor necesități și a propriilor dorințe”. Alteori, agresivitatea este motivată de frică arată unii autori, precum: Lyons, Serbin și Marchessault, 1988; Kusch și Petermann, 1997 [apud 6, p.3].

Școlarii mici nu au adesea încredere în ceilalți, se simt foarte ușor amenințați și atacați. Reacționează dintr-o poziție defensivă, dând impresia că încearcă să-și reducă propria frică printr-un comportament agresiv de prevenție (comportament orientat spre un scop – recunoaștere socială). Comportamentul agresiv al copilului are succes în măsura în care ceilalți manifestă respect, teamă sau chiar supunere. Dacă la început a acționat motivat fiind de frică, treptat obține anumite beneficii sau își impune propriul punct de vedere.

Reiterăm opiniile formulate de F. Petermann și U. Petermann (2005) care arată că acționează aici mai multe procese de întărire pozitivă și negativă:

- *întărirea negativă* se referă la reducerea sentimentului de teamă, la detensionarea emoțională și reducerea simptomelor fiziologice neplăcute (puls crescut, transpirație, senzație de leșin);
- *întărirea pozitivă* se referă la libertatea de acțiune și la reacțiile celorlalți copii de încuviințare a comportamentului agresiv [6, p.3].

În fiecare etapă a acestui proces pot fi luate măsuri de prevenire a formelor de manifestare a comportamentelor agresive.

*Diferențele de gen.* Genul biologic este cel care influențează probabilitatea de angajare într-un comportament violent, existând deosebiri între băieți și fete, nu doar în ce privește reprezentarea socială a agresivității, ci și în privința formelor de agresivitate

practicare, dar și a intensității acestora. Și fetele și băieții își modelează reprezentarea expresivă sau instrumentală în funcție de feedback-ul membrilor propriului sex, astfel că își mențin comportamentele care le-au fost întărite pozitiv și le evită pe cele care au fost dezaprobatate sau pedepsite. Prin prisma propriei experiențe sau prin observație directă, fetele pot învăța că cele mai eficiente metode privind atenuarea dezaprobării pentru agresivitatea proprie sunt metodele verbale, în timp ce băieții pot învăța că prin justificarea agresivității lor evită pedeapsa și pot chiar primi aprobarea. Fetele sunt capabile de o reglare emoțională mai bună (începând chiar din perioada preșcolară), astfel manifestările comportamentale agresive sunt mai puține decât la băieți. Fetele dezvoltă comportamente agresive la debutul pubertății, iar, la vârsta școlară mică, preferă alte forme de manifestare. Băieții își manifestă agresivitatea în mod fizic (îmbrânceli, lovituri), iar fetele sunt agresive verbal (răspândirea de zvonuri, excluderea din grupuri și jigniri verbale). Studiile au arătat că atât fetele, cât și băieții își manifestă, de regulă, agresivitatea asupra membrilor de același gen. Diferențele de gen specifice angajării într-un comportament violent sunt redată sintetic în Tabelul 1.

**Tabelul 1. Diferențe de sex în comportamentul agresiv [6]**

BĂIEȚI	FETE
✓ Manifestări fizice, directe, deschise	✓ Manifestări indirecte
✓ Reprezentare expresivă sau instrumentală în funcție de feedback-ul tatălui	✓ Reprezentare expresivă sau instrumentală în funcție de feedback-ul mamei
✓ Agresivitate instrumentală cu scopuri egoiste	✓ Agresivitate motivată emoțional (ca urmare a pierderii controlului)
✓ Tendințe puternice de dominare în grupul de prieteni	✓ Comportament prosocial puternic manifestat (de exemplu, empatie)
✓ Abilități sociale limitate care conduc către dificultăți de soluționare adecvată a conflictelor	✓ Abilități sociale care reduc frecvența comportamentului agresiv

Trăsăturile și sistemul caracterial al copiilor subordonează mai bine particularitățile temperamentale. Chiar și copiii mai impulsivi, mai neastâmpărați dobândesc de-a lungul anilor de școală primară capacități de stăpânire promptă, dacă împrejurările o cer. Relațiile și comunicarea din spațiul școlii și din grupurile informale produc schimbări în conduita morală a micilor școlari. J. Piaget (1980) remarcă faptul că, de cele mai multe ori, sentimentele morale, legate la început de o autoritate sacră, evoluează în sensul unui respect natural și al unei reciprocități ale cărei efecte de decentrare sunt mai profunde și mai durabile [7].

Cunoașterea particularităților copiilor, specific legate de fenomenul violenței, pe fiecare palier de vârstă este de mare importanță din perspectiva necesității aplicării unor măsuri de prevenție sau intervenție în vederea reducerii comportamentelor agresive și violente, înregistrate la vârsta micii școlarități.

La vârsta de 9 – 11 ani, transformările biologice dau naștere în plan psihologic unor trăiri tensionate, confuze și de disconfort. La această vârstă, copiii sunt neliniștiți, stângaci, nesiguri pe ei, doritori de a fi independenți și de a face parte dintr-un grup, diversificarea

afectivă ducând și la apariția unor forme protestatate, de opoziție, la trăirea unor sentimente de culpabilitate sau de respingere a unor cerințe fixate de adulți și considerate absurde. Dezvoltarea cognitivă specifică acestei vârste și experiențele de interacțiune cu ceilalți îi ajută pe copii să ocolească o cerință care nu este în concordanță cu preferințele sau dispozițiile lor. În astfel de situații, ei apelează la minciună (cu rol de evitare). Și tot la minciună (cu rol de apărare) apelează și dacă se exercită asupra lor o severitate exagerată din partea părinților sau a cadrelor didactice. Indiferent de motive, sancționarea minciunii trebuie să fie imediată și însoțită de explicații, deoarece abaterile de acest gen pot degenera în altele mult mai grave, precum: furtul, agresivitatea și violența.

Comportamentul agresiv/ violent poate reprezenta o formă inadecvată de stabilire a relației cu o persoană sau poate fi o modalitate de a atrage atenția, dar există și situații când în spatele acestui comportament se poate afla o simplă provocare. Uneori, agresivitatea poate reprezenta neajutorarea unui copil sau poate servi la impunerea propriilor interese, altele copii folosesc comportamentele agresive/ violente pentru a câștiga o identitate proprie, o conștiință de sine. De multe ori, comportamentul agresiv/ violent al copiilor este semnul unei probleme în/ din mediul social, acest tip de comportament manifestându-se mai frecvent la copiii care trăiesc în anumite condiții familiale și sociale (conflicte între părinți, neglijare și abuz). Pe cât de numeroase sunt motivele agresivității, pe atât de clare sunt consecințele sale: comportamentele agresive au în timp efecte negative și duc la deficiențe la nivelul strategiilor de rezolvare pașnică a situațiilor conflictuale. Pe cât de clare sunt consecințele, pe atât de îngrijorătoare este durata de manifestare, comportamentele agresive sunt comportamente stabile care, în anumite condiții, duc la delicvență. Reiterăm aici părerile formulate cu privire la stabilitatea comportamentului agresiv, susținute de rezultatele unor studii longitudinale:

- dacă un comportament agresiv se manifestă frecvent în perioada preșcolară, atunci este mai probabil ca acest comportament să fie observat tot mai mult la acest copil o dată cu înaintarea în vârstă, comparativ cu copiii de aceeași vârstă;
- dacă comportamentul agresiv se manifestă în mai multe contexte (acasă, la școală, la joacă) va fi mai stabil decât la copiii la care se manifestă doar într-un singur context;
- dacă diferite forme de comportament agresiv se manifestă de timpuriu, se pune problema menținerii acestor comportamente și crește riscul ca acest copil să devină un delicvent;
- dacă copilul manifestă comportamente delicvente foarte devreme comparativ cu copiii de vârsta sa, atunci este foarte probabil un comportament delicvent de durată în următorii ani [6, p.10].

Copiii agresivi sunt descriși în literatura de specialitate ca fiind mai degrabă solitari, cu probleme de integrare/ includere în grup (preferă grupurile în care indivizii le împărtășesc valorile și le oferă securitate, grupurile în care se simt valorizați); sunt suspicioși (nu au încredere în ceilalți); sunt resemnați și pesimiști (nu acceptă existența posibilității de schimbare a ceea ce va fi în viitorul lor); au o rată crescută a lipsei de speranță (caracteristică pentru cei cu vârstă mai mare și care provin din familii cu venituri modeste) și un nivel scăzut de autocontrol, reacționând agresiv la critică.

Din analiza cauzelor și a factorilor de risc care conduc la comportamente neadecvate ale elevilor, teoreticienii disciplinei au asociat comportamentul violent al elevului (în special din învățământul primar) cu următoarele:

- a) *Existența unor emoții sau situații*: supărarea sau frustrarea (când copiii nu vor să facă ceva ce nu le place – pagini întregi cu liniuțe/litere sau când primesc interdicția de a ieși la joacă); furia (când consideră că au fost tratați nedrept, au fost răniți sau agresați ori când au fost împiedicați să obțină ceva la care se așteptau sau să facă ceva ce își doreau foarte mult); sentimentul neputinței (când nu pot face față unor cerințe personale sau ale părinților/ ale profesorilor – lipsa de îndemânare în bucătărie, în sala de sport); gelozia (atunci când simt că nu primesc atenția cuvenită în raport cu ceilalți: frați, colegi, prieteni); frica (de a nu fi admonestați, ironizați în fața colegilor, frica de eșec școlar); reacție față de un atac (față de remarci umilitoare sau pedepse nemeritate); abandonul (prima zi de școală poate fi în mintea copiilor un astfel de moment); lupta pentru putere (lupta pentru poziția de lider în cadrul grupului din care fac parte, dorința de a face numai ceea ce le place etc.); atragerea atenției (copiii observă faptul că pot atrage atenția părinților doar dacă țipă sau trântesc, mușcă sau lovesc); plictiseala (există tendința de a face ceva mai puțin obișnuit ori ieșit din comun atunci când nu au destule posibilități de petrecere a timpului liber); nevoia de exprimare a trăirilor negative (mulți copii se comportă violent pentru a descătușa frustrări și tensiuni interioare); nevoia de control, intenția de a influența persoanele din jur; nevoia de atenție sau respect din partea altor persoane; presiunea din partea grupului; nevoia de stimă; nevoia de răzbunare; nevoia de a semnala o lipsă [8, 4].
- b) *Existența unor modele de comportament violent - în familie, în grupul de prieteni, apropiați sau în mass-media;*
- c) *Existența unor condiții care facilitează descărcarea agresivității*: căldura sau factori potrivnici de mediu.

### **Express-studiul privind manifestarea violenței și agresivității școlare**

Evaluarea nivelului de manifestare a agresivității și violenței școlare în cadrul învățământului primar s-a obținut prin identificarea formelor de comportament violent din mediul școlar, a locurilor în care se produc și a autorilor unor astfel de comportamente violente, precum și a modalităților prin care profesorii reușesc să prevină și să controleze

comportamentele violente din mediul școlar. Evaluarea fenomenului de violență școlară în vederea diagnosticării s-a realizat utilizând „*Chestionarul pentru evaluarea comportamentelor violente din mediul școlar*”, a lui Roșan (2009), adaptat elevilor din învățământul primar și completat de autoare.

Prin completarea acestui chestionar am urmărit:

- ✓ Investigarea opiniei elevilor cu vârsta cuprinsă între 10-12 ani privind formele de comportament violent și agresiv la nivelul ciclului primar.
- ✓ Investigarea opiniei elevilor cu vârsta cuprinsă între 10-12 ani privind frecvența formelor de comportament violent din mediul școlar în funcție de gen.
- ✓ Investigarea opiniei elevilor cu vârsta cuprinsă între 10-12 ani privind locurile în care se produc comportamentele violente în mediul școlar,
- ✓ Investigarea opiniei elevilor cu vârsta cuprinsă între 10-12 ani privind autorii comportamentelor violente în mediul școlar.
- ✓ Investigarea opiniei elevilor cu vârsta cuprinsă între 10-12 ani privind măsura și modalitățile prin care profesorii reușesc sau nu reușesc să controleze comportamentele violente la nivelul unității de învățământ.

Astfel, aplicarea „*Chestionarului pentru evaluarea comportamentelor violente din mediul școlar*” a evidențiat informații importante despre formele de violență observate în școală, precum și frecvența acestora, despre manifestările violente dintre colegii de clasă, despre intervalul orar în care se petrec fenomenele de violență, situațiile în care s-au aflat subiecții de la debutul anului școlar, despre formele de violență pe care colegii le manifestă față de profesori, despre atitudinea profesorilor față de actele de violență, despre gradul de securitate din școală, depistarea cauzelor agresivității, sursele de inspirație pentru manifestările violente și metodele de prevenție a cazurilor de violență.

Chestionarul cuprinde indicatori de comportament specifici și care au urmărit frecvența cu care s-au manifestat fenomenele de violență în cadrul clasei de elevi și a școlii. Sumarizarea rezultatelor la itemii menționați s-a realizat în Tabelul 2:

**Tabelul 2. Sumarizarea rezultatelor cu privire la frecvența fenomenelor violente observate**

Itemii	Frecvența fenomenelor violente observate				
	<i>deloc</i>	<i>foarte rar</i>	<i>rar</i>	<i>des</i>	<i>foarte des</i>
<b>I. 1.1.</b> Violență între elevi	-	-	10	9	8
<b>I.1.2.</b> Violență a elevilor față de profesori	-	8	5	14	-
<b>I.1.3.</b> Violență a profesorilor față de elevi	5	9	13	-	-
<b>I.2.1.</b> Utilizarea unor expresii jignitoare între elevi, referitoare la diferite trăsături fizice sau psihice	-	-	5	-	22
<b>I.2.2.</b> Utilizarea unor expresii jignitoare între elevi, referitoare la situația materială/financiară	-	-	3	13	11
<b>I.2.3.</b> Injurii/cuvinte urâte	-	-	2	7	18
<b>I.2.4.</b> Certuri, conflicte	-	1	11	-	15

<b>I.2.5.</b> Utilizarea unor expresii jignitoare între elevi, referitoare la apartenența etnică	-	-	6	12	9
<b>I.2.6.</b> Utilizarea unor expresii jignitoare între elevi, referitoare la apartenența religioasă	-	-	4	6	17
<b>I.2.7.</b> Bătaie între elevi	-	-	4	7	16
<b>I.3.1.</b> (Violență) În ore	-	7	10	10	-
<b>I.3.2.</b> (Violență) În pauze	-	-	2	6	18
<b>I.3.3.</b> (Violență) În incinta școlii, după programul școlar	-	1	6	16	3
<b>I.3.4.</b> (Violență) În imediata vecinătate a școlii, după programul școlar	-	3	12	11	-
<b>I.6.1.</b> Indisciplină	-	1	6	14	6
<b>I.6.2.</b> Absenteism, fuga de la ore	-	1	5	17	4
<b>I.6.3.</b> Ignorarea mesajelor transmise (nu acordă atenție profesorilor sau celor spuse de aceștia)	-	1	6	10	10
<b>I.6.4.</b> Atitudini răutăcioase, nepoliticoase	-	-	6	18	3
<b>I.6.5.</b> Refuzul îndeplinirii sarcinilor	-	-	8	16	3
<b>I.6.6.</b> Vorbe urâte, jigniri	-	-	10	14	3
<b>I.6.7.</b> Agresiune nonverbală (gesturi, priviri amenințătoare etc.)	-	-	7	8	12
<b>I.6.8.</b> Lovire, agresiune fizică	-	-	8	9	10
<b>I.7.1.</b> Mi s-a întâmplat ca profesorii să mă pedepsească atunci când nu am știut lecția/nu am rezolvat o problemă etc.	-	4	1	9	13
<b>I.7.2.</b> Se întâmplă ca profesorii să ne insulte, să ne umilească prin expresii neadecvate, să ne ironizeze.	-	5	16	5	1
<b>I.7.3.</b> Se întâmplă ca profesorii să recurgă la pedepse fizice.	-	2	10	14	1
<b>I.7.4.</b> Se întâmplă să fiu sancționat dacă pun profesorilor întrebări neașteptate sau incomode.	-	6	8	12	1
<b>I.7.5.</b> Profesorii ne stimulează să ne întrecem între noi și mai puțin să colaborăm.	-	5	8	12	2
<b>I.7.6.</b> Profesorii nu au suficientă răbdare să ne asculte problemele, nelămuririle.	-	6	8	6	7
<b>I.7.7.</b> Profesorii ne cer să reproducem ceea ce au predat și mai puțin să avem idei originale, îndrăznețe.	-	1	3	11	12
<b>I.7.8.</b> Profesorii ne oferă posibilitatea de a discuta cu ei și în afara orelor de curs.	-	1	15	9	2
<b>I.7.9.</b> Profesorii favorizează nejustificat unii elevi (în notare, în participarea în clasă).	-	6	7	10	4
<b>I.7.10.</b> Modul de prezentare a lecției de către profesori nu este atractiv pentru elevi.	-	2	6	12	7
<b>I.7.11.</b> Profesorii se poartă foarte rece cu noi.	-	1	7	7	12

Analizând datele, se constată că se înregistrează o concentrare a comportamentelor observate spre nivelele „des” și „foarte des”, aspect ce denotă că manifestările de violență în școală există și că se impune o intervenție prin care să se amelioreze și să se remedieze.

Analiza rezultatelor a demonstrat că cele mai frecvente fenomene de violență au loc între elevii din aceeași clasă și din clase diferite de la același nivel școlar. Acest aspect este justificat prin interacțiunea zilnică a elevilor pe perioada programului școlar (*a se vedea* Tabelul 3):

**Tabelul 3. Sumarizarea rezultatelor  
cu privire la frecvența fenomenelor violenței între elevi**

Frecvența fenomenelor violenței			
Nivelul	Numărul de răspunsuri	% of Total	Cumulative %
Între elevi din aceeași clasă	15	57.7 %	57.7 %
Între elevi din clase diferite, de același nivel școlar	9	34.6 %	92.3 %
Între elevi din clasele mari față de elevi din clasele mici	1	3.8 %	96.2 %
Între elevi care aparțin școlii și cei din afara acesteia	1	3.8 %	100.0 %

Totodată, analiza rezultatelor cu privire la comportamente observate a demonstrat că se înregistrează fenomene de violență de la începutul anului școlar, atât în școală, cât și în afara ei. Prezentarea rezultatelor este realizată în Tabelul 4:

**Tabelul 4. Sumarizarea rezultatelor cu privire la fenomenele de violență  
la început de an școlar**

Itemul	Comportamente observate	
	Da	Nu
I.5.1. Victimă a furturilor în școală	7	20
I.5.2. Victimă a furturilor în imediata vecinătate a școlii	6	21
I.5.3. Victimă a agresiunilor cu tentă sexuală	1	26
I.5.4. Agresat fizic (bătut) în școală	9	18
I.5.5. Agresat fizic (bătut) în imediata vecinătate a școlii de către alții, decât colegii de școală	5	22
I.5.6. Hărțuit (prin injurii, amenințări etc.) în școală	10	17
I.5.7. Hărțuit (prin injurii, amenințări etc.) în imediata vecinătate a școlii de către alții, decât colegii de școală	4	23

Se constată că există situații în care elevii din lotul experimental au fost violenți față de colegi sau profesori, un număr redus de elevi nu se simt protejați în școală și că au imitat scene de agresivitate în cadrul colectivului clasei.

De asemenea, s-au analizat și cauzele agresivității. S-a constatat că influența mass-media reprezintă cauza principală, iar printre cauzele secundare sunt influența anturajului și relațiile conflictuale în familiile elevilor (*a se vedea* Tabelul 5):

**Tabelul 5. Sumarizarea rezultatelor cu privire la cauzele agresivității**

Cauzele violenței			
Nivelul	Numărul de răspunsuri	% of Total	Cumulative %
Neînțelegeri cu colegii	3	11.1 %	11.1 %
Influența anturajului	4	14.8 %	25.9 %
Relații conflictuale în familie	4	14.8 %	40.7 %
Dorința de a se impune	2	7.4 %	48.1 %
Influența mass-media	11	40.7 %	88.9 %
Conflicte minore spontane	3	11.1 %	100.0 %

Diagnoza fenomenelor de violență la vârsta școlară mică arată că violența în școală există sub toate formele ei și că se impune o remediere asupra acestui fenomen prin controlarea cauzelor/ factorilor ce conduc la producerea lui cu ajutorul unui program organizat, planificat psihologic și metodologic cu finalități clare.



## Concluzii

Literatura de specialitate acordă o mare importanță consecințelor agresivității, ca urmare a stabilității și menținerii numeroaselor efecte negative pe care le implică [6, 4]: performanțe școlare scăzute; eșec școlar, suspendare, excludere sau părăsirea voluntară a școlii; asumarea violenței ca formă acceptabilă de rezolvare a problemelor/ conflictelor; efort suplimentar din partea profesorilor și administrației pentru gestionarea problemelor de disciplină (comportamentele disruptive de la clasă și agresive din pauză necesită atenție și supraveghere suplimentară), ceea ce duce la scăderea eficienței predării și limitarea oportunităților de învățare pentru ceilalți elevi; imagine negativă din partea colegilor și a profesorilor; marginalizarea elevului; sentimente de izolare și singurătate. Acestor consecințe li se vor adăuga și altele în adolescență, precum: consumul de alcool, de droguri, acte de delincvență, iar, la vârsta adultă, chiar criminalitate și psihopatologie.

Comportamentul agresiv nu e altceva decât o barieră în dezvoltarea optimă a copiilor. Cunoașterea acestor realități, precum și cunoașterea în profunzime a particularităților specifice pe grupe de vârstă a elevilor, dar și a consecințelor generate de prezența comportamentelor agresive reprezintă puncte de plecare spre căutarea de soluții adecvate în vederea prevenirii sau diminuării comportamentelor agresive în context școlar.

## Bibliografie

1. COCORADA, E. *Violența școlară – perspective teoretice*. În: E. Cocorada, *Evaluare și microviolență în mediul școlar*. Brașov: Universității Transilvania, 2008. p.7-28.
2. CURELARU, M. *Violență școlară și agresivitate*. În: Curelaru, M. (coord.), *Violența în școală. Repere pentru analiză și intervenție*. Iași: Tipografia Universității „Alexandru Ioan Cuza”, 2013. p.11-31.
3. FARRINGTON, D.P. *Childhood aggression and adult violence: Early precursors and later life outcomes*. In: D.J. Pepler, K.H. Rubin (Eds.) *The development and treatment of childhood aggression*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1991. p.5-29.
4. JONES, V.; JONES, L. *Comprehensive classroom management: creating communities of support and solving problems*. New York: Pearson Education, 2007. 384 p.
5. OLWEUS, D. *Bullying at school: What we know and what we can do*. Cambridge, MA: Wiley-Blackwell, 1993. 152 p.
6. PETERMANN, F.; PETERMANN, U. *Program Terapeutic Pentru Copiii Agresivi*. Ediția a 11-a, revizuită. Varianta în limba română. Cluj-Napoca: RTS, 2005. 174 p. ISBN 973-86337-3-7.
7. PIAGET, J. *Judecata morală la copil*. Varianta în limba română. Ediția a treia. București: Cartier, 2012. 456 p.
8. WALTERS, J.; FREI, S. *Managing Classroom Behavior and Discipline*. Shell Education, 2007. 224 p.

## REPERE TEORETICE ALE FORMĂRII VALORILOR MORALE ALE ADOLESCENȚILOR MODERNI

Liliana CREȚU, doctorandă

<https://orcid.org/0000-0003-0143-5586>

Universitatea de Stat din Tiraspol, Chișinău, Republica Moldova

**Rezumat.** În articol sunt menționate principalele riscuri la care sunt expuși adolescenții moderni în contextul crizei globale a valorilor. Se argumentează oportunitatea formării valorilor morale: înțelepciunea, dreptatea, curajul, moderația care îi va ajuta pe adolescenți să depășească criza morală în care se află.

**Cuvinte-cheie:** morală, valori morale, virtuți, adolescenți.

## THEORETICAL LANDMARKS OF THE FORMATION OF MORAL VALUES OF MODERN ADOLESCENTS

**Abstract.** In the article, are mentioned the main risks to which modern adolescents are exposed in the context of the global crisis of values. The opportunities of the formation of moral values are proven by: wisdom, justice, courage, moderation that helps adolescents overcome the moral crisis in which they find themselves.

**Keywords:** morals, moral values, virtues, teenagers.

### Introducere

Societatea contemporană este marcată de diferite transformări fapt ce implică mari schimbări atât la nivel individual cât și la nivel social [1, p. 76]. Constatăm că societatea prezentă cunoaște o criză generală a dezvoltării, reprezentată în primul rând de o criză morală. Înțelegem, că în „ritmul accelerat al schimbărilor și al problematicii lumii contemporane este necesar să pregătim generații în vederea anticipării riscului” [2, p. 29], pentru că în acest sens, mai vulnerabili, sunt adolescenții.

Conform periodizării renumitului psiholog Vygotsky, adolescența cuprinde vârsta între 14 și 18 ani și reprezintă etapa de trecere de la pubertate la vârsta adultă [3, c. 71]. Făcând referire la această perioadă, Ribott o cuprinde prin sintagma „criză morală”. Această „criză” comportă trei etape (perioade): perioada revoltei, perioada închiderii în sine, perioada exaltării [4, p. 54]. În această etapă a vieții adolescenții sunt tentați să încerce tot ce este vicios. Pedagogul Foerster F. se întreba: „Vorbim de progres, tehnică, dar n-am rămas noi oare în stagnare în ce privește stăpânirea instinctelor naturale? Sufletul nostru cu toată știința lui se destramă, se diminuează. Se uită izbânda omului interior, stăpânirea de sine, iubirea și altruismul” [5, p. 6].

Din această perspectivă, educarea adolescenților în spiritul unui comportament care să corespundă normelor morale, este în deplină concordanță cu nevoia de formare a unei personalități integrale, promotoare de valori, capabile să se integreze eficient în viața

comunității. Iar după cum menționează Silistraru V. „situația în care ne aflăm depinde în mare parte de educație prin intermediul căreia se formează valori” [6, p. 24].

În această ordine de idei Lungu V. menționează că „în perspectiva deschiderii către valori multiple, valorile morale, care stau la baza dezvoltării personalității, reprezintă un demers pe deplin justificat, întrucât vizează o mai bună inserție a individului într-o lume în continuă schimbare, dificilă, unde, secolul XXI va fi moral/etic sau nu va fi deloc, deoarece nu putem supraviețui ca civilizație decât dacă avem o bază solidă de valori morale” [7, p. 4].

Pentru a determina cum sunt evidențiate și care este rolul valorilor morale în educație, ne-am propus să examinăm unele documente internaționale și naționale, care se axează pe formarea valorilor morale în rândul adolescenților.

Din această perspectivă Uniunea Europeană reunește statele membre prin valorile: pace, prosperitate, solidaritate, libertate, toleranță, respect reciproc, multiculturalism.

Noua Agendă strategică pentru Uniune pentru anii 2019 – 2024 adoptată de Consiliul European la 20 iunie 2019 evidențiază faptul că statele membre „trebuie să accelereze investițiile în competențele și în educația oamenilor” [8].

Republica Moldova se observă a fi „un popor cu un sistem bogat de valori naționale, care sunt caracteristici ale determinantilor comportamentului etic” [9, p. 24]. În acest sens și Codul Educației stipulează în articolul 4, punctul 2 că prin politica sa în domeniul educației, statul asigură realizarea idealului și a obiectivelor educaționale, formarea conștiinței și identității naționale, promovarea valorilor general-umane și a aspirațiilor de integrare europeană ale societății. Iar în articolul 6 se menționează că idealul educațional constă în „formarea personalității cu spirit de inițiativă ... deschisă pentru dialog intercultural în contextual valorilor naționale și universal asumate [10]. Formarea valorilor morale este în concordanță cu principiile fundamentale ale educației expuse în articolul 7, din Codul Educației și în special „principiul calității – în baza căruia activitățile de învățământ se raportează la standardele naționale de referință și la bunele practici naționale și internaționale”. În acest context și *Dezvoltarea Curriculumului Național* ne permite și ne orientează în formarea valorilor ținând cont de „provocările lumii contemporane: globalizarea, internaționalizarea, digitalizarea ... criza valorilor” [11].

Multe țări sunt alarmate de criza morală a tinerilor și adoptă legi ce prevăd educarea valorilor morale la adolescenți.

În Federația Rusă, subminarea valorilor morale constituie o amenințare la adresa securității naționale [12]. În școlile din SUA cea mai solicitată este teoria dezvoltării morale a lui Kohlberg L. Și sistemul de învățământ din Marea Britanie prevede educarea valorilor morale [13]. În Italia, principalele valori care se disting sunt loialitatea, prietenia și patriotismul. Italienii își prețuiesc comunitatea, obiceiurile și tradițiile locale. Conform

unui studiu, șapte din zece tineri italieni, au definit printre valorile cele mai importante: sănătatea, familia, pacea, libertatea, dragostea, prietenia [14].

Legea Învățământului din Japonia stipulează că școala are sarcina de a forma națiunea în idealul păcii și a valorilor umane [15].

*Baza epistemologică* a cercetării se constituie dintr-un ansamblu de teorii, concepte, idei, principii din domeniul științelor educației, psihologiei, filosofiei, eticii și teologiei cum ar fi conceptul de morală: Лазырский А., Мясичев В. [apud 16], Бодалев А., Callo T. [17], Calancea A. [18] ș.a.; dezvoltarea valorilor morale la adolescenți: Lungu V. [19]; finalitățile educației morale: Cucuș C. [20], Nicola I., Mândăcanu V. [21], Silistraru N. [22]; teoria valorilor: Râmbu N. [23], Petre A. [24]; educația prin valori și pentru valori: Antoci D. [25]; definirea virtuților morale: Zăgrean I. [26].

Analizând documentele educaționale am sesizat că, deși Codul educației promovează formarea valorilor, totuși conținutul disciplinelor școlare mai puțin se axează pe formarea valorilor morale. Această situație generează *problema de cercetare*: care sunt reperele teoretice și praxiologice ale formării valorilor morale ale adolescenților moderni. Astfel *obiectul cercetării* constituie procesul de formare a valorilor morale ale adolescenților moderni, *scopul cercetării* fiind fundamentarea teoretică a formării valorilor morale a adolescenților moderni.

### Delimitări conceptuale

Abordând noțiunile: etică, morală, valori morale, virtuți, se atestă nevoia de a defini acești termeni. În Enciclopedia Britanică, *etica* este definită ca „ramură a filosofiei care studiază morala”, în timp ce morala reprezintă „credințele despre ce este comportamentul bun și ce este comportamentul rău” sau „măsura în care ceva este corect și bun” [27]. Cu alte cuvinte, etica include valorile și normele morale, ea reprezintă o știință despre comportamentul moral, în timp ce morala include norme și principii care ghidează relațiile umane, reprezintă tipurile sau modelele ideale de comportament.

Termenul de valoare este de origine latină: „valor”, „valere” – „a fi bun purtător” apoi a „valora”. Sens comun: calitate a lucrărilor, a persoanelor, a conduitelor, pe care conformitatea lor cu o normă sau proximitatea unui ideal le face în mod particular demne de stimă [28, p. 18]. Conform unei alte definiții termenul „valoare” desemnează „însușire a unor lucruri, fapte, idei, fenomene de a corespunde necesităților sociale și idealurilor generate de acestea; suma calităților care dau preț unui obiect, unei ființe, unui fenomen etc.; importanță, însemnătate, preț, merit” [29]. În baza acestei definiții constatăm că valoarea ar fi o caracteristică indispensabilă a obiectelor, faptelor, ideilor etc. și ele sunt elemente definitorii pentru viața socială.

Vianu T. definește valorile ca fiind niște obiecte ale conștiinței, care pot fi cuprinse de actele de dorință, independent de conexiunea lor cu anumite lucruri, adică cu acele suporturi concrete ale lor, cărora le-am dat numele de bunuri [30, p. 61].

*Valoarea din perspectivă filosofică* a fost abordată de Petre A. în lucrarea *Filosofia valorii*. În fenomenul valorii avem două elemente constitutive: subiectul și obiectul. Subiectul valorii este persoana, iar obiectul e lucru. „Valoarea nu poate fi concepută decât în raport cu o ființă, care are simțire și voință” [24 p. 31]. Analizând conceptul *valoare* din această perspectivă, observăm că ea este un fenomen psihic și nu poate fi concepută decât în raport cu o ființă, care are simțire și voință și respectiv o poate alege și o poate prețui.

Din *perspectivă pedagogică*, conceptul de *valoare* este tratat ca pe un lucru indispensabil celui educat. În opinia lui Pâslaru Vl. „valorile educației angajează toate tipurile de valori, create sau necreate de om, cu condiția ca acestea să reprezinte mesajul promovat de teleologia, conținuturile, metodologia și epistemologia educației” [31, p. 3-8]. Iar Platon definește educația ca fiind „artă a răsucirii ființei umane către valorile absolute” [apud 32, p. 7].

Din *punct de vedere psihologic valoarea* este una dintre componentele fundamentale ale personalității. În procesul de atingere a obiectivelor vieții valorile sunt o sursă puternică de motivație. Cel mai semnificativ exemplu în acest sens este piramida lui Franklin. Valorile sunt baza piramidei, iar deasupra lor se află: obiective globale, planuri pe termen lung, planuri pe termen scurt, planuri pentru fiecare zi [33].

### **Criterii de clasificare a valorilor**

Pe parcursul istoriei valorile au fost abordate din mai multe aspecte, fapt ce a dus la numeroase clasificări.

În literatura de specialitate se atestă următoarele valori fundamentale ale umanității:

1. Adevărul - reprezintă chintesența valorilor teoretice.
2. Binele - constituie chintesența valorilor morale din care decurg celelalte virtuți morale cardinale:
  - Dreptatea;
  - Cumpătarea;
  - Curajul;
  - Înțelepciunea.
3. Frumosul - reprezintă chintesența valorilor estetice.
4. Libertatea - constituie chintesența valorilor social-politice.
5. Sacrul - chintesența valorilor religioase [17].

În tabelul nr. 1 au fost sintetizate câteva clasificări ale valorilor după diverși autori.

**Tabelul 1. Criterii de clasificare a valorilor**

Autorul	Criterii de clasificare
<b>A. Petre</b>	<p><i>Clasificarea valorilor după 7 criterii</i></p> <p>1.Valabilitatea: valori relative și valori absolute; valori obiective și valori subiective;</p> <p>2. Calitatea: valori pozitive și valori negative;</p> <p>3. Subiectul pe care se centrează: valori autopatice (pe sine), valori heteropatice(pe altă persoană) și valori ergopatice (pe ceva nepersonal);</p> <p>4. Motivul aderării la valori: valori accidentale, valori tranzitorii, valori propriu –zise;</p> <p>5. Obiectul valorii: valori economice, valori etice, valori juridice, valori politice, valori estetice; valori morale;</p> <p>6. Valori psihice aferente: valori sensibile, valori sentimentale, valori cognitive sau intelectuale;</p> <p>7. Sfera de întindere a valorilor: valori individuale, valori sociale, valori cosmice(sau valori elementare și ideale) [24].</p>
<b>T. Vianu</b>	<p>Valoarea economică este: reală, materială, mijloc, integrabilă, liberă, perseverativă;</p> <p>Valoarea vitală este: personală, materială, mijloc, integrabilă, liberă, perseverativă;</p> <p>Valoarea juridică este: reală, spirituală, mijloc, integrabilă, liberă, perseverativă;</p> <p>Valoarea politică este: personală, spirituală, mijloc, integrabilă, liberă, perseverativă;</p> <p>Valoarea teoretică este reală, spirituală, scop, integrabilă, liberă, amplificativă;</p> <p>Valoarea estetică este: reală și personală, spirituală, scop, neintegrabilă, aderentă, amplificativă;</p> <p>Valoarea morală este: personală, spirituală, scop, integrabilă, aderentă, amplificativă;</p> <p>Valoarea religioasă este personală, spirituală, scop, integrativă, aderentă, amplificativă [30, p. 68-69].</p>
<b>B. Șerbănescu</b>	<p><i>Clasifică valorile după domeniul lor</i></p> <p>Valori materiale și fizice: sănătate, confort, securitate;</p> <p>Valori economice: productivitate, eficacitate;</p> <p>Valori morale: onestitate, echitate;</p> <p>Valori sociale: filantropie, politețe;</p> <p>Valori politice/civice: libertate, dreptate, egalitate, toleranță;</p> <p>Valori estetice: frumusețe, simetrie, armonie;</p> <p>Valori religioase/spirituale: milă, puritate, iubire, iertare;</p> <p>Valori intelectuale: inteligență, claritate;</p> <p>Valori profesionale: considerație, reușită profesională;</p> <p>Valori sentimentale: dragoste [25, p 8].</p>
<b>M. Scheller</b>	<p><i>Clasifică valorile după natura lor</i></p> <p>Valori senzoriale: percepute prin simțuri (plăcere-suferință, plăcere-durere etc.);</p> <p>Valori vitale: manifestări ale vieții ca fenomen biologic și mental (sănătate - boală, bucurie - tristețe, curaj - frică etc.);</p> <p>Valori spirituale: rezultatele activității umane în domeniul esteticii, eticii și cunoașterii, care este în cele din urmă întruchipată în valorile culturii;</p> <p>Valori religioase: toate valorile legate de Dumnezeu.</p>

<b>C. Marin</b>	<p><i>Clasifică valorile conform domeniilor de activitate umană:</i></p> <p>1.Valori vitale necesare apărării vieții și mediului: sănătatea (fizică și mentală), tonusul și forța fizică, frumusețea și armonia organismului, starea de echilibru a mediului, bunurile materiale și prosperitatea economică ;</p> <p>2.Valori morale, politice, juridice și istorice necesare existenței unui stat și națiuni: democrația, suveranitatea, binele, dreptatea, curajul, înțelepciunea, independența, legalitatea, demnitatea, iubirea de neam etc.;</p> <p>3.Valori teoretice necesare cunoașterii și creației umane: adevărul, evidența, obiectivitatea, imaginația științifică, creativitatea;</p> <p>4. Valori estetice și religioase, care privesc contemplarea lumii și a creației umane [16, p. 22].</p>
-----------------	--

Analizând criteriile de clasificare a valorilor din tabel am constatat că, deși valorile sunt abordate diferit, totuși pun în esență valoarea personalității, căci în afara omului nu există valori. În special ne interesează valorile morale. Observăm că valorile morale sunt scopuri fundamentale ale vieții oamenilor. Valoarea morală este: personală, spirituală, valoare scop, integrabilă, aderentă, amplificativă.

Din perspectivă teologică s-a constatat că primele judecăți de valoare morală s-au dezvoltat în doctrinele religioase. Unul dintre cele mai vechi documente istorice, Biblia, descrie că primii oameni au încălcat porunca divină prin accesul la cunoașterea Binelui și Răului.

Învățătura despre valorile morale atinge cele mai înalte vârfuri în filosofia religioasă rusă a secolului al XIX-lea în lucrările lui Fedorov N., Solovyov V. etc. Potrivit lui Solovyov V., omul devine om prin experiența a trei sentimente morale:

- Rușine (ceea ce o persoană simte în raport cu un egal);
- Milă (ceea ce o persoană experimentează în raport cu un inferior);
- Evlavie (ceea ce o persoană experimentează în raport cu un superior) [34, p. 27].

Din cele expuse mai sus, constatăm că valorile morale sunt determinări axiologice ale existenței umane. După T. Vianu „valorile morale sunt scopuri ale vieții”, care „reglementează relațiile interpersonale, contribuie la realizarea armoniei axiologice, configurarea sensului vieții și existenței umane” [35 p. 5]. Vianu T. consideră austeritatea, bunătatea, bărbăția, caritatea, cumpătarea, dreptatea, franchețea, iubirea, vitejia ca fiind valori morale [30, p. 92]. În literatura de specialitate întâlnim atât noțiunea de valoare morală cât și conceptul de virtute morală. În anii postbelici, sintagma virtuți morale lipsea, ori se folosea destul de rar atât în Est cât și în Vest. Sârbu T. face o analiză pentru a specifica care este raportul dintre valorile morale și virtuțile morale și a stabilit că binele este valoarea definitivă în morală din care derivă celelalte valori morale. Astfel, „virtuțile morale sunt puteri, aptitudini, dispoziții umane pentru a face binele. De aici, o anumită circulație: binele se săvârșește prin practicarea virtuților, iar virtuțile nu se manifestă decât în relație cu binele” [36, p. 178].

Din punct de vedere etimologic, cuvântul virtute provine din latinescul *vir* =bărbat, iar acesta corespunde grecescului *αρετη* având înțelesul de „tărie”, „curaj”, iar mai apoi

desemna forța de a rezista în fața răului și de a practica Binele. Cuvântul *αρετή* provine de la Ares (zeul războiului), din acest motiv inițial sensul cuvântului *virtute* implica și ideea de luptă.

La vechii greci virtutea avea totdeauna un caracter concret: puterea lui Heracle, vitejia lui Ahile, frumusețea Afroditei. Cel dintâi filosof care acordă virtuții un înțeles abstract, considerând-o o dispoziție sau putere sufletească, este Platon [26, p. 111].

În creștinism cele patru virtuți ale lui Platon: înțelepciunea, dreptatea, curajul, cumpătarea au fost introduse în schema virtuților morale cardinale. Virtutea creștină înseamnă „tăria și statornicia pe calea binelui, săvârșirea faptelor bune și biruința neîntreruptă asupra răului” [Ibidem].

Sfântul Ioan Damaschin derivă virtutea - *αρετή* din *απεισται* ce semnifică a alege, pentru că „virtutea este aleasă și dorită, deoarece noi facem binele alegându-l și voindu-l” [26, p. 111].

Spre deosebire de concepția antică, izvorul virtuții creștine nu se află doar în puterile omenești, ci se află în harul divin la care se adaugă străduința creștinului și doar în conlucrarea harului cu străduința omului se poate vorbi despre virtutea creștină. Reieșind din această constatare, putem da următoarea definiție: „Virtutea sub aspect moral este o năzuință continuă a credinciosului, ajutată de harul divin, spre împlinirea faptelor bune” [37 p. 32].

În morala creștină virtutea este identificată cu fapte bune, iar acestea sunt împlinirea poruncilor lui Dumnezeu. Idealul desăvârșirii în virtute este Dumnezeu - Omul, Iisus Hristos.

Pentru a dezvălui mai amplu esența virtuților morale ne-am propus în tabelul nr. 2 să le caracterizăm din perspectivă filosofică și teologică.

**Tabelul 2. Virtuți morale cardinale - abordare filosofică și teologică**

<b>Virtuțile cardinale</b>	<b>Înțelepciunea</b>	<b>Dreptatea</b>	<b>Curajul</b>	<b>Cumpătarea</b>
Abordare în filosofia antică	-se fundamentează pe gândirea omului; -știința științei și a neștiinței; -știința a ceea ce este bine și a ceea ce este rău; -rațiunea umană niciodată nu va ajunge la cunoașterea desăvârșită a adevărului și a binelui. [26, p. 120].	-absolut necesară pentru viața socială; -năzuința de a da fiecăruia ce este al său; -legea talionului; -dreptate morală (în acord cu normele morale); -dreptate legală(în acord cu normele juridice); -dreptatea avea un strict caracter de clasă(sclavului i se cuvenea doar	-înfruntarea pericolelor; -curajul civic(în calitate de cetățean); -curajul militar(în lupte); [26, p. 131].	-calea de mijloc între două extreme periculoase (de exemplu, cumpătarea la mâncare și băutură e calea de mijloc între nesăț și abstenență.



		lanțurile și pedeapsa).		
Abordare teologică	-se fundamentează pe descoperirea lui Dumnezeu; -are un caracter desăvârșit; -adevărata înțelepciune constă în cunoașterea voii celei sfinte a lui Dumnezeu și în împlinirea acesteia; -Iisus Hristos este Înțelepciunea lui Dumnezeu de aceea cuvintele Lui sunt cuvinte veșnice, -prin înțelepciune omul alege binele	-dorește binele nu răul; -aduce bună înțelegere între toți oamenii; -cere să îndeplinim datoriile față de Dumnezeu, față de semenii și față de noi înșine; -toți oamenii sunt egali.	-curajul se manifestă în suferință și în răbdare; - înfruntarea patimilor; - înfrângerea obstacolelor care ne împiedică la realizarea binelui; -curajul devine virtute atunci când intervine și prudența; -devine valoare morală când se pune în serviciul altuia, când s-a eliberat de egoism [36 p. 122].	-virtutea prin care omul își dobândește stăpânire asupra lui însuși; -strunirea instinctelor de mâncare, băutură; -ne ajută să stăpânim instinctele sexuale; -în creștinism cumpătarea este legată de virtutea smereniei și de virtutea înfrânării; -moderație în satisfacerea simțurilor, gust cultivat, stăpânit; -prin cumpătare stăpânim plăcerea (hedone); -prin cumpătare noi dominăm simțurile plăcerii și nu invers; [36, p. 219].
Virtuți derivate	-prevederea; precauția; ascultarea; paza bună.	-echitatea -egalitatea; -fraternitatea; -stima reciprocă.	-perseverența; -încrederea; -bărbăția.	-sobrietatea; -modestia; -pudoarea.
Vicii pe care le combat	-nechibzuința; -neprevederea; -nestatornicia; -neglijența; -pripirea.	-nedreptatea; -favoritismul; -părtinirea; -nepotismul; -exploatarea.	-îndrăzneala nechibzuită; -violența; -frica lașă.	-lăcomia; -beția; -zgârcenia; - risipa; -nerușinarea; -desfrânarea; -dependența; -luxul; - orgoliul.

Analizând datele din tabel am constatat că virtuțile morale se referă la raporturile noastre față de semenii noștri și față de noi înșine și unele dintre ele au un caracter general iar altele un caracter mai special. Virtuțile cu caracter general sunt: înțelepciunea, dreptatea, curajul, cumpătarea. Virtuțile speciale sunt derivate din virtuțile generale și sunt: prietenia, prevederea, mărinimia, răbdarea, străduința, fidelitatea, veracitatea, sinceritatea, blândețea. În această ordine de idei recomandăm ca scop suprem al educației morale – virtutea, care este și cea mai înaltă formă de trăire morală. Astfel, adolescentul

ajunge să devină răbdător, hotărât, omenos, iubitor de oameni, echilibrat prin stăpânirea patimilor.

### Concluzii și recomandări

Analizând conceptul de valoare din mai multe perspective, a fost determinat că valoarea este un element psihic stabil; ea fiind o relație dintr-un obiect dorit și apreciat și un subiect care dorește acest lucru. Valoarea reprezintă un element esențial de orientare a indivizilor în lumea înconjurătoare care ghidează în permanență traiectoria vieții umane.

În acest context specificăm că valorile morale trebuie promovate adolescenților pentru ai ajuta să depășească riscurile și viciile la care sunt expuși.

Recomandăm formarea următoarelor valori morale la adolescenții moderni:

- ✓ Formarea valorii înțelepciunii îl va ghida pe adolescent să deosebească binele de rău, să asculte de sfatul bun al pedagogilor, al părinților și să evite conflictul între generații; să fie precaut și să ia hotărâri bine chibzuite.
- ✓ Formarea valorii dreptății îl va ajuta pe adolescent să păstreze înțelegere cu semenii, să evite furtul, invidia.
- ✓ Formarea valorii cumpătării (moderației) îl va orienta pe adolescent să pună cuvenita măsură în toate faptele vieții sale: în mâncare, băutură, îmbrăcăminte, în vorbe. Îl va proteja pe adolescent de sexul iresponsabil, dependență de droguri, alcool și jocuri de hazard.
- ✓ Formarea valorii curajului îl va îndruma pe adolescent să-și îndeplinească angajamentele, să înfrunte cu hotărâre greutățile și primejdiile vieții; să calculeze gravitatea primejdiei, să nu-și pună viața în pericol.

Reieșind din aceste constatări și recomandări considerăm oportunitatea selectării conținuturilor școlare pe principiul formării valorilor morale, care vor deveni temelie în dezvoltarea personalității adolescentului, contribuind la depășirea crizei de sens în care se află.

De aici se întrevide necesitatea reierarhizării priorităților, conform axiologiei pentru ca adolescenții să poată deosebi valorile eterne, esențiale, prioritare de cele neesențiale, construind un viitor dezirabil.

### Bibliografie

1. LUNGU, V. Challenges of society in the 21st century. In: *Acta et Commentationes (Științe ale Educației)*, 2021. nr. 2(24), pp. 76-82.
2. LUNGU, V.; SILISTRARU, N. Competența de anticipare a riscului în contextul schimbărilor sociale. In: *Învățământ superior: tradiții, valori, perspective Științe Exacte și ale Naturii și Didactica Științelor Exacte și ale Naturii*. Vol. 2, 29-30

- septembrie 2020, Chişinău, Republica Moldova: Universitatea de Stat din Tiraspol, 2021, pp. 221-228.
3. ПРЕОБРАЖЕНСКИ, А. Энциклопедия независимости. Москва, 2010.
  4. RIBOT, T. Ereditatea psihologică. Traducere de dr. Leonard Gavriliuc. Bucureşti: Ed. Iris, 2002.
  5. FOERSTER, F. W. *Şcoala şi caracterul*. trad. de Stelian I. Constantinescu ed. II. Bucureşti, 1930. p. 6.
  6. SILISTRARU, N. *Note de curs la pedagogie*. Chişinău, 2002. 295 p.
  7. LUNGU, V. *Etica profesională*. Chişinău: CEP USM, 2011. 192 p. ISBN 978-9975-71-103-6.
  8. Comunicarea comisiei către parlamentul European, consiliu, comitetul economic şi social European şi comitetul regiunilor privind realizarea Spaţiului European al educaţiei până în 2025. Disponibil online: <https://eurlex.europa.eu/legalcontent/RO/TXT/?qid=1601687240311&uri=CELEX%3A52020DC0625> (vizitat 21.06.2022).
  9. LUNGU, V.; SILISTRARU, N.; ANTOCI D. Professional values and societal requirements as challenges in the formation of prospective skills among students. In: *International Journal of Advanced Research (IJAR)*, 2021. 9 (10), p. 474-484. ISSN: 2320-5407.
  10. Codul Educaţiei al Republicii Moldova. Monitorul oficial nr. 319-324/634 din 24.10.2014.
  11. Cadru de referinţă al curriculumului naţional. Chişinău: Editura Liceum, 2017. ISBN 978-9975-3157-7-7.
  12. Стратегия национальной безопасности Российской Федерации, 2015. Disponibil online: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/40391> (vizitat 21.12.2021).
  13. БЛАГИНИНА, С. О нравственном воспитании молодежи: опыт Европы. (Май, 2013). Disponibil online: <https://doc4web.ru/pedagogika/o-nravstvennom-vospitanii-molodezhi-opit-evropi.html> (vizitat 27.06.2022).
  14. Италия-Ценности и социальные установки. Disponibil online: [https://vitaitaliana.at.ua/index/cennosti\\_i\\_socialnye\\_ustanovki/0-96](https://vitaitaliana.at.ua/index/cennosti_i_socialnye_ustanovki/0-96) (vizitat 24.01.2022).
  15. Что такое ценности. (август 2021) Disponibil online: <https://iklife.ru/samorazvitie/chto-takoe-cennost.html> (vizitat 27.06.2022).
  16. CUZNEȚOV, L. *Filosofia educaţiei*. Ghid metodologic pentru studenţii de la facultăţile pedagogice. Chişinău: CEP UPS „I. Creangă”, 2004.
  17. FODOREAN, D. *Etică juridică*. Note de curs. Facultatea de drept. Bucureşti: Universitatea „Titu Maiorescu”, 2012. Disponibil online: <https://dreptmd.wordpress.com/cursuri-universitare/etica-si-deontologia-juridica/etica-disciplina-filosofica-a-moralei/> (vizitat 27.06.2022).

18. CALANCEA, A. *Psihologia personalității*. Chișinău: Tipografia Centrală, 2006. 272 p.
19. LUNGU, V. Aspecte psihopedagogice ale dezvoltării comportamentului moral în funcție de vârstă. In: *Acta et Commentationes (Științe ale Educației)*, 2020. nr. 4(22), pp. 195-203.
20. CUCOȘ, C. *Pedagogie* (ed. a III-a revăzută și adăugită). Iasi: Polirom, 1996. 536 p.
21. MÂNDÂCANU, V. *Arta comportamentului moral*. Chișinău: Baștina-Radog, 2004. 204 p.
22. SILISTRARU, N. *Etnopedagogie și educație*. Monografie. Chișinău, 2019. 430 p. 978-9975-76-295-3.
23. RÂMBU, N. *Tirania Valorilor, studii de filosofia culturii și axiologie*. București: Didactica pedagogică, 2006.
24. PETRE, A. *Filosofia valorii*. Iași: Polirom, 1997. p. 240. ISBN 973-683-017-9.
25. ANTOCI, D. *Educația prin valori și pentru valori*. Suport de curs. Chișinău, 2018.
26. ZĂGREAN, I. *Morala Creștină*. București, 1985.
27. GRUBER, G. Generalități despre etică, morală și deontologie; Un scurt istoric. (Decembrie 2015). Disponibil online: [https://www.researchgate.net/publication/311406664\\_Generalitati\\_despre\\_etica\\_morala\\_si\\_deontologie\\_Un\\_scurt\\_istoric](https://www.researchgate.net/publication/311406664_Generalitati_despre_etica_morala_si_deontologie_Un_scurt_istoric) (vizitat 27.06. 2022).
28. NICOLA, I. *Tratat de pedagogie școlară*. București: Editura Aramis, 2000. 480 p.
29. DEX. Disponibil online: [.https://www.dex.ro/valoare](https://www.dex.ro/valoare) (vizitat 27.06.2022).
30. VIANU, T. *Introducere în teoria valorilor*. București: Editura Abatros, 1997. 136 p. ISBN 973-240-441-8.
31. PÂSLARU, VI. Valoare și educație axiologică: definiție și structurare. În: *Didactica Pro*, 2006. nr. 1(35), pp. 3-8.
32. BONTAȘ, I. *Pedagogie*. București: Editura All Educațional, 1996. 315 p.
33. Пирамида Бенджамина Франклина. Disponibil online: <https://gilber.one/piramida-franklina.html> (vizitat 12.06.2022).
34. КОРНИЕНКО, А.; КВЕСКО, Р.; МАКИЕКО, М. *Философия*, Томск: Издательство ТПУ, 2007. К 10501-97.
35. ANDRIȚCHI, V. Valorile–sistem de referință al cadrelor didactice în activitatea și dezvoltarea profesională. În: *Univers pedagogic, Revista științifică de pedagogie și psihologie*, 2018. nr.2(58).
36. SÂRBU, T. *Etică, valori și virtuți morale*. Iași: Editura Societății Academice „Matei Teiul Botez”, 2005. ISBN 973-7962-64-8.
37. MLADIN, N. Mitropolit. *Teologia Morală Ortodoxă* vol. I Alba Iulia: Editura Reîntregirea, 2003. 400 p.

CZU: 159.922.7:159.942+371.212

DOI: 10.36120/2587-3636.v28i2.135-143

## ABORDĂRI TEORETICE ÎN STUDIUL ALFABETIZĂRII EMOȚIONALE A ELEVILOR DIN CLASELE PRIMARE

Cristina KARABULUT, doctorandă, anul I

<https://orcid.org/0000-0002-9183-5251>

Școala Doctorală „Științe ale Educației”, UST, Chișinău

**Rezumat.** Articolul conține interpretări teoretice privind evoluția conceptului alfabetizare emoțională contribuind la formarea unei viziuni generalizate asupra parcursului istoric al termenului vizat prin care înțelegem un sistem de acțiuni orientate spre decodificarea semnificației emoțiilor și învățarea gestionării și canalizării eficiente a energiei emoționale.

**Cuvinte cheie:** alfabetizare emoțională, dezvoltare emoțională, inteligența emoțională, elevi.

## THEORETICAL APPROACHES IN THE STUDY OF EMOTIONAL LITERACY OF PRIMARY STUDENTS

**Abstract.** The article contains theoretical interpretations on the evolution of the concept of emotional literacy, contributing to the formation of a general vision of the historical course of the term by which we understand a system of actions aimed at decoding the meaning of emotions and learning to effectively manage and channel emotional energy.

**Keywords:** emotional literacy, emotional development, emotional intelligence, primary student.

**Argumente privind oportunitatea studierii problemei educației emoționale a elevilor** sunt stipulate în documentele de politici ale educației, care explică: „Alfabetizarea pentru toți” constituie „o viziune reînnoită a alfabetizării înscrisă într-un cadru internațional de acțiune care implică o abordare holistică a învățării, conjugând, în plan conceptual și operațional, alfabetizarea copiilor și adulților prin educația formală, nonformală și informală”. Conceptul aflat la baza unui „vast proiect internațional”, lansat la Jomiten (Thailanda) în „Anul Internațional al Alfabetizării pentru toți” (1990), a fost reluat, la nivel de demers strategic, la „Forumul Mondial pentru Educație” (aprilie, 2000, Dakar, Senegal), care a fundamentat teoretic și ideologic întrunirea științifico-praxiologică „Deceniul Națiunilor Unite pentru Alfabetizare” (2003-2012) [1, p. 88].

**Actualitatea și importanța studierii alfabetizării emoționale a elevilor mici** rezultă din tendințele contemporane de evoluție a paradigmei educației, a cerințelor privind formarea în context școlar a competențelor sociale, debutând cu educația timpurie și învățământul primar. Inițial în literatura de specialitate termenul „alfabetizare” se utiliza pentru a descrie capacitatea de a citi și a scrie. La sfârșitul secolului XX termenul *alfabetizare informatică* a evoluat de la semnificația de *a dori* la abilitatea obligatorie - *alfabetizare vizuală* (capacitatea de a recunoaște, înțelege, interacționa cu stimuli non-verbali și stimuli vizuali). Aceste capacități au devenit valori recunoscute ca fiind necesare în organizarea interacțiunilor umane, reprezentând o tendință comună în mediile

educaționale și ocupaționale în sensul *alfabetizării sociale*, exprimată prin abilitatea de a decodifica semnalele emoționale și a interacționa într-un context social [2, p. 12].

Pentru prima dată conceptul *alfabetizare emoțională* a fost formulat de Claude Steiner, în anul 1979, în cartea sa „*Healing Alcoholism*”, prin care autorul se referea la abilitatea care permite rezolvarea dificultăților afective în interacțiunile umane. În continuare, Alemdar M., Anilan H., în studiul „*The Development and Validation of the Emotional Literacy Skills Scale*” [3, p. 259] identifică cinci componente ale alfabetizării emoționale: (a) recunoașterea sentimentelor, (b) empatia, (c) gestionarea emoțiilor, (d) remedierea problemelor emoționale, (e) interacționarea emoțională [4]. Parcursul istoric al conceptului de alfabetizare emoțională a înregistrat următoarele semnificații: „abilitatea de a te înțelege cu ceilalți oameni” (Edward Thorndike, 1930); elementele afective ale inteligenței ar putea fi esențiale pentru dobândirea succesului în viață (David Wechsler, 1940); psihologii umaniști (Carl Rogers, 1950) descriu cum își pot cultiva oamenii forța emoțională. În 1970, psihoterapeutul Susie Orbach elaborează o definiție celebră: „alfabetizarea emoțională este *înțelegerea propriei puteri personale și a emoțiilor pentru îmbunătățirea calității vieții și a relațiilor interpersonale*” a evidențiat termenul și l-au avansat pe agenda cercetărilor internaționale [5, p. 45]. În anii 1990, Salovey și Mayer apreciază „alfabetizarea emoțională ca un sistem de competențe care încurajează succesul și bunăstarea în toate domeniile de dezvoltare”. Ulterior D. Goleman (1995) explică „alfabetizarea emoțională vizează abilitatea de a recunoaște emoțiile proprii și a celorlalți, de a înțelege și de a respecta regulile sociale care guvernează exprimarea emoțiilor. Completând definițiile evocate, Antidote (2003) definește „*alfabetizarea emoțională* ca practică de a gândi despre modul în care emoțiile modelează comportamentele individuale și la nivel colectiv”.

Evoluția cercetărilor privind alfabetizarea emoțională a înregistrat numele lui Reesa Sorin (2004) care aduce alte semnificații termenului: „capacitatea de a recunoaște propriile sentimente și ale altora, a le afișa și a răspunde la manifestările emoționale în moduri adecvate din punct de vedere social”. Anul 2007 a înregistrat numele lui Ripley și Simpson care evidențiază importanța sănătății emoționale și a sănătății mintale [6, p. 180]. Acum un deceniu studiile privind alfabetizarea emoțională au ajuns în anul 2018, prin cercetările lui Coskun K., Oksuz Y. la noi semnificații științifice. Autorul stabilește impactul critic al emoțiilor asupra sănătății mintale, a moralității și a spiritualității, a învățării prin funcțiile cognitive ale acestora. Prin urmare, abilitățile sociale și emoționale sunt componente - cheie ale procesului educațional care susține procesul de dezvoltare a copiilor și asigură eficiența instrucției. În anii 2020, Alemdar M., Anilan H. dezvoltă un sistem de instrumente specifice de măsurare a alfabetizării emoționale (ELSS).

În continuare se propune explicația conceptului de alfabetizare emoțională conform dicționarelor de specialitate.

**Tabelul 1. Semnificații ale conceptului de alfabetizare emoțională în dicționare**

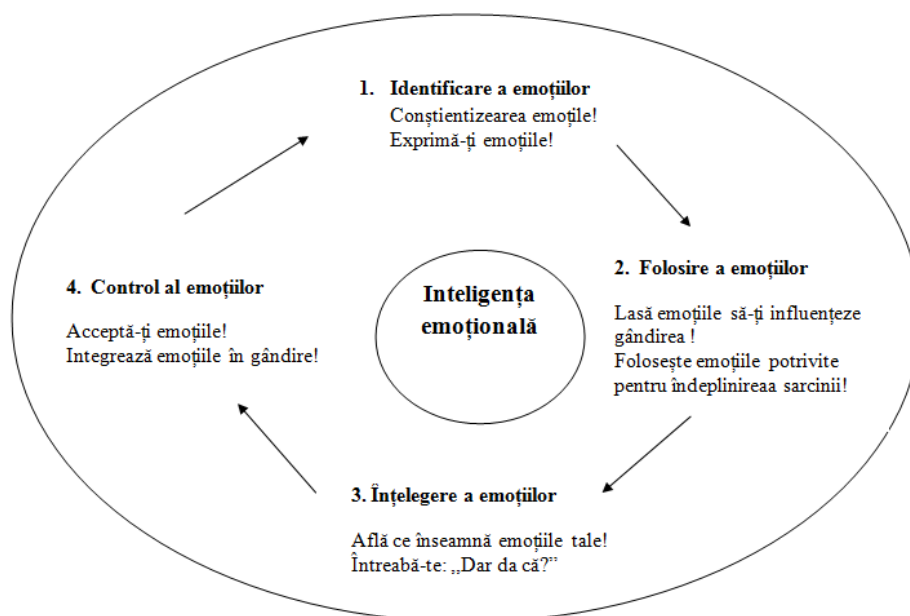
Dicționare	Dicționar explicativ	Dicționar de filosofie	Dicționar de pedagogie	Dicționar de psihologie	Dicționar de sociologie
Semnificație	Capacitatea de a face față emoțiilor cuiva și de a le recunoaște cauzele[7].	Abordează importanța auto-controlului pe baza experienței empirice [8].	<i>Alfabetizarea emoțională</i> constituie un proces de învățare socială activat printr-un sistem de capacități ce permit: a conștientiza, a înțelege, a recunoaște, a exprima și a gestiona competent emoțiile (proprii și a altor persoane), corespunzător reprezentărilor sociale despre emoții; <i>A. Em.</i> servește ca bază pentru a răspunde rezonabil la sentimentele altora; <i>A. Em.</i> impune învățarea vocabularului emoțional, necesar pentru a folosi competent informațiile despre propria stare emoțională și starea emoțională a celor din jur, de a exprima emoțiile pentru a răspunde la sentimentele altora în mod util [9, p. 11].	Este o competență emoțională înțeleasă ca o capacitate multidimensională de a-și recunoaște propriile sentimente, de a recunoaște sentimentele celorlalți, de a face față sentimentelor și de a-și exprima sentimentele [10].	Un răspuns conștient de sine preocupat de inserția socială[19].

Alfabetizarea emoțională este interpretată diferit în limbile popoarelor lumii. Prezentăm în continuare, semnificația acestui termen **în limba română**, *alfabetizare emoțională* se referă la *abilitatea de a identifica, înțelege și răspunde într-un mod sănătos și conectant emoțiilor pe care le simțim în noi înșine și pe care le observăm la alții. În limba franceză -littératie émotionnelle-* capacitatea de a ne identifica și înțelege propriile emoții și ale altora și să le răspund. **În limba engleză- emotional literacy** include *capacitatea de a recunoaște propriile sentimente și ale altora, și să afișeze și să răspundă la manifestările emoționale în moduri adecvate din punct de vedere social. În limba rusă- эмоциональная грамотность*, termenul semnifică capacitatea de a recunoaște emoțiile cuiva și ale celorlalți și capacitatea de a gestiona acele emoții atunci când interacționăm unul cu celălalt. **În limba turcă - duygusal okuryazarlık** - *alfabetizarea emoțională a propriei persoane sau a altora capabil să înțeleagă și să răspundă la sentimentele celorlalți într-un mod adecvat. În limba spaniolă -alfabetización emocional* se referă la capacitățile emoționale prin orientarea acestora spre asigurarea bunăstării psihologice. **În limba germană - emotionale kompetenz** – *reprezintă competențe emoționale ce cuprind o serie de abilități în domeniile exprimării emoțiilor, înțelegerii și a reglării emoțiilor.*

**Conform Dicționarului de enciclopedie- alfabetizarea emoțională** constă din „abilitatea de a înțelege emoțiile, abilitatea de a asculta pe ceilalți și de a empatiza cu emoțiile lor și abilitatea de a exprima emoțiile în mod productiv” [11]. Conform



cercetărilor lui Salisch (2002), **competența emoțională** se bazează, în esență, pe patru abilități de bază care pot fi combinate în mai multe moduri, și anume: *atenția persoanei față de propria stare emoțională*, compasiunea față de semenii săi (abilitatea de a empatiza), capacitatea sa pentru a crea relații interpersonale satisfăcătoare și gestionarea lor constructivă a sentimentelor stresante sau problematice din punct de vedere social [12].



**Figura 1. Cele 4 abilități ale inteligenței emoționale [6, p. 24]**  
(după David Caruso și Peter Salovey)

Cercetătorii australieni și britanicii asociază **alfabetizarea emoțională** cu inteligența emoțională (Coppock, 2006, Humphrey, 2008; Sorin, 2004). Cercetătorii americani și quebechezi sunt interesați de abilități emoționale în domenii de predare și sprijin social [13, p. 30]. *Alfabetizarea emoțională* este capacitatea de a observa emoțiile și de a ajusta acțiunile sociale (Perry 2008). Conceptul se referă la: aptitudinile de a recunoaște, de a exprima, înțelege și de a regla emoțiile (Coppock, 2006, Sorin, 2004) [13, p. 33].

În comparație cu inteligența emoțională, *alfabetizarea emoțională* implică și necesitatea de formare a competenței sociale (recunoașterea sentimentelor celorlalți), mai ales atunci când abordarea sentimentelor altor persoane este integrată în competența emoțională [10].

Cercetătorul Filliozat (1997) explică: „deosebirea între *inteligenta emoțională* și *alfabetizare emoțională*” ce constă în: „inteligenta emoțională promovează reflecția și analiza, iar alfabetizarea emoțională face posibilă citirea emoțiilor resimțite și vizează o mai bună înțelegere și reglare emoțională” [13, p. 31].

În articolul său, Stuart Boon (2014) *conceptul de alfabetizare emoțională* a fost utilizat într-un context care pune accent pe capacitatea persoanei de a recunoaște și



exprima sentimente și de a comunica prin cuvinte emoționale specifice în relații interpersonale [14, p. 39].

Autorul Weare (2004) explică „*alfabetizarea emoțională* care include capacitatea de a înțelege, exprima și gestiona propriile emoții și a răspunde la emoțiile celorlalți”. *Alfabetizarea emoțională* necesită formarea competenței de a comunica emoțiile în relații interpersonale. *Alfabetizarea emoțională* se referă la capacitatea oamenilor de a-și exprima stările emoționale și de a-și comunica sentimentele.

*Nivelul înalt de alfabetizare emoțională* se exprimă prin capacitatea de a recunoaște și a răspunde la stările emoționale ale altora, acesta fiind considerat un semn distinctiv al relațiilor sociale sănătoase [15]. *A învăța copiii alfabetizare emoțională* presupune a parcurge împreună 5 pași de bază:

1. conștientizează emoțiile copilului;
2. consideră exprimarea emoțiilor sale drept ocazie de a comunica;
3. ascultă cu empatie și nu diminuează emoțiile copilului;
4. ajută să găsească cuvintele potrivite pentru a eticheta emoțiile pe care le simte;
5. explorează împreună cu copilul modurile de rezolvare a problemei, în loc să te limitezi la a-i spune să nu mai fie atât de emotiv [6, p. 180].

Cercetătorii în domeniul pedagogiei au ajuns la concluzia, că **un copil inteligent emoțional are următorul portret psihologic:** este conștient de emoțiile sale și vorbește liber despre ele; recunoaște emoțiile celor din jurul său; comunică ușor despre ceea ce îl interesează sau îl preocupă; știe să spună NU fără să îi rănească pe ceilalți; prezintă un bun management al emoțiilor negative (de exemplu, nu face crize de furie atunci când casa este plină de musafiri); are comportamente rezonabile și atunci când lucrurile nu merg așa cum și-ar dori și nu abandonează o activitate, nici atunci când devine dificilă; are bine dezvoltat sistemul motivațional; este sigur de sine în majoritatea situațiilor, iar atunci când simte că nu se descurcă, cere ajutorul; se adaptează rapid la situații/persoane noi; nu îi este teama să adreseze întrebări sau să-și afirme preferințele; are prieteni cu care se relaxează și de la care învață modele noi de comportament [16, p. 197]. În aceeași ordine de idei, G. Allportrele dă semnele comportamentale ale unui școlar inteligent emoțional [17, p. 14]:

- are capacitatea de a vorbi liber despre ceea ce simte;
- cunoaște și identifică propriile emoții prin care trece și pe cele ale celor din jurul lui;
- comunică ușor cu cei din jurul lui;
- este deschis la dialoguri;
- știe să-și controleze sentimentele negative și impulsurile;
- este motivat (descoperă plăcerea din spatele anumitor activități și este orientat spre performanță sau succes);
- se adaptează ușor la situații noi;

- are prieteni și stabilește cu ușurință relații cu cei din jurul lui;
- este capabil să-și impună propriile preferințe și să pună întrebări.

În perioada preșcolară, copilul stabilește relații cu membrii cei din jurul lui care îi permit să-și dezvolte abilitățile emoționale. Înainte de a intra la școală, majoritatea copiilor sunt capabili să identifice emoțiile de bază și să înțeleagă cauzele și consecințele emoțiilor (Denham, 1998) abilități socio-emoționale, cum ar fi gestionarea, înțelegerea și comunicarea în mod adecvat, emoțiile lui sunt achiziții importante la vârsta preșcolară și școlară care sunt asociate cu adaptarea socială și succesul școlar în viața ulterioară a copiilor (Blair 2002; Denham, 2007) [18, p. 10].

Deducem ideea, că anume copiii cu înalt nivel de alfabetizare emoțională gestionează bine sentimentele, le recunosc și răspund sentimentelor celorlalți fiind în avans în toate domeniile vieții. Dimpotrivă copiii care au problemele de reglare a sentimentelor negative sunt mai predispuși la manifestări de furie, frustrare și iritare față de ceilalți și față de relațiile cu copii și adulți [19, p. 12].

**O altă abordare teoretico-practică în studiul problemei vizate se referă la formarea culturii emoționale a cadrelor didactice** prin echilibrare emoțională ce constituie un model pentru elevi de gestionare a energiei emoționale pentru controlul propriilor emoții și exprimarea inteligentă a acestora în mediul educațional, stimulând dezvoltarea emoțională a discipolilor săi [17, p. 5]. Prin cultură emoțională a profesorilor, profesorul universitar, Maia Borozan (2010) definește: „o subcompetență a culturii profesionale de natură psihopedagogică, formațiune dinamică a personalității, reflectată în unitatea dimensiunilor intrapersonală cu componentele structurale subordonate: imaginea de sine, motivațional-normativă, cognitivă, conotativă și dimensiunea comunicativ-relațională (discursivă, managerială, integratoare, axiologică) reprezentate într-un sistem de variabile afective elaborate de profesori pentru maximizarea eficienței profesionale, integrate într-un stil charismatic de comunicare pedagogică, catalizator de confort profesional și valori emoționale [20, p. 14].

**Abordarea științifică a alfabetizării emoționale în învățământul primar scoate în evidență problema educației pentru dezvoltare emoțională**, implică sporirea coeficientului emoțional (QE) și trecerea de la un anumit nivel de cultură emoțională la unul mai superior prin dezvoltarea/ formarea unor competențe emoționale [20, p. 16]. În cadrul școlii și în predarea unei mai largi game de materii tradiționale în care sunt profitate de oportunități de învățare emoțională. În fine, pentru ca alfabetizarea emoțională să pătrundă în toate aspectele vieții școlare, ar putea fi o schemă de mentorat de la egal la egal implementat, din nou cu sprijinul profesorilor dedicați care sunt dispuși să-l supravegheze. Aceasta ar implica copii, cu abilități emoționale puternice, îndrumarea colegilor care încă nu-și dezvoltă o gamă completă de abilități emoționale [14, p. 49].

**Concluzionăm prin formularea unei posibile definiții a conceptului:** „*alfabetizarea emoțională constituie un proces etapizat de dezvoltare emoțională a personalității, ce conduce la formarea unor capacități emoționale (de a recunoaște emoțiile în sine și în alții, și a exprima emoțiile în moduri adecvate etc) ce asigură acceptarea și învățarea unor reguli facilitând integrarea socială de succes în orice mediu socio-educational*”. Aceste abilități/capacități emoționale sunt de o importanță incontestabilă și trebuie dezvoltate în acord cu exigențele tradiționale de alfabetizare, cum ar fi cititul și scrisul, și „noile alfabetizări” ale secolului XXI, cum ar fi, spre exemplu, *alfabetizarea tehnologică* etc.

**Deducem în acest context, că dezvoltarea emoțională** va începe în primii ani de copilărie pentru a asigura eficiența școlară a elevilor. Abordările actuale ale educației emoționale vizează intervenții educaționale pe direcția formării empatiei prin întrebări și discuții generatoare pentru exprimarea cultă a emoțiilor. De asemenea, este important să se asigure parteneriate în educația emoțională, unde copiii, profesorii și părinții să conlucreze pentru a înțelege secretele dezvoltării afective a personalității umane [2, p. 15]. Dezvoltarea emoțională a copiilor este proiectată curricular în obiective și conținuturi specifice dezvoltării personale, se produce debutând cu educația timpurie și continuă în procesul educațional la alte trepte și niveluri ale sistemului de învățământ. Se constată, că învățarea academică nu este suficientă pentru a dezvolta întregul potențial al copiilor, este recomandabil explorarea complexă și activă a zonelor socio-emoționale. Nu ne putem baza pe copii să-și dezvolte, în mod natural, aceste abilități, constatăm nevoia proiectării unor blocuri de învățare socială pentru angajarea activă în viața reală [19, p. 13].

Subliniem, că articolul descrie, în mod esențial, evoluția conceptului alfabetizare emoțională. În secțiunea finală a articolului se explică unele tangențe între inteligența emoțională și alfabetizare emoțională „școlile ar avea beneficii generând bunăstarea elevilor rezultate din alfabetizarea emoțională” [14, p. 42]. *Inteligența emoțională* reprezintă capacitatea personală de identificare și gestionare eficientă a propriilor emoții în raport cu scopurile personale (carieră, familie, educație etc.), finalitatea acesteia constă în atingerea scopurilor, cu minim de conflicte intra- și interpersonale [21, p. 166]. În această ordine de idei, alfabetizarea emoțională are impact inovator generând formarea la elevi a unui sistem de capacități: de a percepe, înțelege, decodifica și autoregla emoțiile, diverse reacții emoționale susceptibile de a exprima în mod inteligent trăirile emoționale. Dezvoltarea abilităților emoționale va preveni dificultățile școlare, asigurând explorarea inteligenței emoționale pentru mobilizarea elevilor în clasă și în organizarea eficientă de către cadrele didactice a activităților de învățare [13, p. 37]. O concluzie care se desprinde în acest context se referă la necesitatea evaluării permanente a nivelului de cultură emoțională a cadrelor didactice implicați în dezvoltarea personală a elevilor mici,

deoarece aceștia învață stilul psihoemoțional din comportamentele deontologice ale cadrelor didactice. Rigoarea deontologică privind conduita în mediul educațional a profesorilor, dar și a părinților implică amplificarea competențelor socio-emoționale și formarea continuă pe direcția proiectării și realizării educației pentru dezvoltare emoțională a elevilor. Înțelegând comportamentul uman și ceea ce motivează acțiunile omului spre a obține fericirea, se pot explora „strategii de formare a unor competențe de gândire pozitivă”, întrucât omul, ca ființă socială, nu numai că intră în relație cu alți oameni, ci are o mare nevoie să fie apreciat, să iubească și să fie iubit, să ocrotească și să fie ocrotit. Această condiție socială a elevilor mici și nevoia de socializare școlară explică interesul constant al cercetătorilor pentru alfabetizarea emoțională a copiilor. Paradigma educației bazată pe inteligență emoțională este interpretată de către cadrele didactice într-un model de angajare în dezvoltarea personală a elevilor. Din această perspectivă descoperim, că în acord cu aceasta, prin intermediul politicilor educaționale stimulează proiectarea, implementarea și evaluarea activităților educative orientate spre dezvoltarea emoțională a copiilor, ca instrument de ameliorare a alfabetizării emoționale și adaptare la nevoile de educație ale copiilor în vederea facilitării integrării școlare.

### Bibliografie

1. CRISTEA, S. *Dicționar enciclopedic de pedagogie*. Volumul I. (A-C). București: Didactica Publishing House, 2015.
2. REESA, S. Educating young children's emotions (pdf) [https://www.researchgate.net/publication/266081553\\_Educating\\_young\\_children%27s\\_emotions](https://www.researchgate.net/publication/266081553_Educating_young_children%27s_emotions) (vizitat 18.06.2022).
3. ALEMDAR, M.; ANILAN, H. The Development and Validation of the Emotional Literacy Skills Scale. In: *International Journal of Contemporary Educational Research*, 2020. Volume 7 Number 2. p. 258-270.
4. [https://stringfixer.com/fr/Emotional\\_literacy](https://stringfixer.com/fr/Emotional_literacy) (vizitat 20.06.2022).
5. ÖZKAN, A. İlkokul öğrencilerinde duygusal okuryazarlık ve akademik stres düzeyleri. *Alfabetizare emoțională la elevi din învățământul primar și niveluri de stres academic (teza de master)*. Universitatea Recep Tayyip Erdogan Institutul de științe sociale Departamentul învățământ de bază din Turcia. Rize, 2019. 147 p. <http://acikerisim.erdogan.edu.tr/xmlui/handle/11436/80?locale-attribute=en> (vizitat 20.06.2022).
6. WILDING, CH. *Schimbă-ți viața cu ajutorul inteligenței emoționale. Cum să te bucuri de o viață echilibrată*. București: Tipografia Litera, 2020.
7. <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/emotional-literacy> (vizitat 21.06.2022).

8. [https://www.researchgate.net/publication/344361941\\_Philosophy\\_of\\_Emotional\\_Intelligence](https://www.researchgate.net/publication/344361941_Philosophy_of_Emotional_Intelligence) (vizitat 20.06.2022).
9. COJOCARU-BOROZAN, M. ș.a. *Glosar român – englez - rus – francez - italian. Pedagogia culturii emoționale*. Chișinău: Tipografia UPS „Ion Creangă”, 2016.
10. Dictionar de psihologie german. <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/emotionale-kompetenz> (vizitat 18.06.2022).
11. <https://www.encyclopedia.com/social-sciences/dictionaries-thesauruses-pictures-and-press-releases/emotion-sociology> (vizitat 21.06.2022).
12. KRAUSE, M. Emotionale Kompetenzen (pdf) <http://www.kompik.de/entwicklungsbereiche/emotionalekompetenzen/wissenschaftlicher-hintergrund.html> (vizitat 19.06.2022).
13. PHARAND, I.; MOREAU, A. Littérature émotionnelle: lire et comprendre les émotions pour mieux vivre. <https://images.sdm.qc.ca/fichiers/Public/2017/B783526.pdf> (vizitat 20.05.2022).
14. BOON, S. Developing an emotionally literate school. In: *The Bridge: Journal of Educational Research-Informed Practice*, December, 2014. Volume 1, Issue 2, p. 38-56.
15. <https://study.com/academy/lesson/what-is-emotional-literacy.html> (vizitat 20.05.2022).
16. SANDA, OL. Dezvoltarea inteligenței emoționale la copiii cu dizabilități. În: *Materialele Conferinței Științifice studentești cu participare internațională*. Ediția a LXX-a din 28.04.2021. Chișinău : Universitatea de Stat din Tiraspol, 2021. Vol II. p. 197- 201.
17. ȘOVA, T. ș.a. *Dezvoltarea emoțională a elevilor din clase primare. Ghid metodologic pentru cadre didactice și părinți*. Bălți, 2020.
18. LIMA-PACHECO, E. *Alfabetizarea emoțională în contextul unei povești imaginare: influența de gen a părinților și a copiilor*. Universitatea Quebec din Montreal, 2016. Rezumat la teza de doctor. 66 p. <https://archipel.uqam.ca/9534/1/D3045.pdf> (vizitat 18.06.2022).
19. REESA, S. The fear of early childhood - Emotional literacy in the early years. [https://www.researchgate.net/publication/266081308\\_The\\_Fears\\_of\\_Early\\_Childhood\\_-\\_Emotional\\_Literacy\\_in\\_the\\_Early\\_Years](https://www.researchgate.net/publication/266081308_The_Fears_of_Early_Childhood_-_Emotional_Literacy_in_the_Early_Years) (vizitat 19.06.2022).
20. COJOCARU-BOROZAN, M. *Teoria culturii emoționale*. Chișinău: Tipografia UPS „I. Creangă”, 2010.
21. ANDRONE, S. I. *Constante pedagogice ale evoluției și valorificării paradigmei inteligenței emoționale* (abordare comparativă). Teza de doctor în științe pedagogice. Chișinău, 2019.

**ASPECTE CONCEPTUAL-METODOLOGICE  
ÎN FORMAREA COMPETENȚEI INTERCULTURALE  
ELEVILOR DIN CLASELE GIMNAZIALE**

**Roxana DOROBANȚU-DINA, drd.**

<https://orcid.org/0000-0002-7216-6785>

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

**Rezumat.** Articolul de față cuprinde în sinteză aspecte conceptual-metodologice care stau la baza formării competenței interculturale elevilor din clasele gimnaziale. Abordarea curriculară a educației interculturale este un domeniu relativ nou pentru România. Mai concret, din anul școlar 2017-2018 este studiată la clasele gimnaziale, în speță la clasa a VI-a, o oră pe săptămână în trunchiul comun. În anul 2016 au fost adoptate noile planuri-cadru de învățământ pentru gimnaziu, aprobate prin ordinul ministrului educației naționale și cercetării științifice nr. 3590/ 05.04.2016. Acestea sunt aplicate din anul școlar 2017-2018 la clasele a V-a și a VI-a, începând cu anul școlar 2019-2020 la clasa a VII-a, iar din anul școlar 2020-2021 la clasa a VIII-a. Finalitatea educației școlare are la bază dobândirea competențelor cheie de către elevi și formarea profilului absolventului, apt să se integreze social și profesional. Printre cele opt competențe cheie care se află în Recomandarea Consiliului Europei din anul 2006, se numără și competența interculturală. În esență, *competența interculturală se formează în cadrul mai multor discipline de studiu*, ci nu doar la nivelul orei de educație interculturală. Astfel, susținem că aceasta este „șlefuită” în mod organizat și sistematic prin activități formale și non-formale, de către profesori. O serie de metode didactice stau la baza formării competenței interculturale elevilor din clasele gimnaziale sunt amintite aici. Acestea au fost aplicate cu succes de către autoare la clasă.

**Cuvinte cheie:** educație interculturală, interculturalitate, competență, competență interculturală, proiect educațional, jocul de rol, metode didactice.

**CONCEPTUAL-METHODOLOGICAL ASPECTS IN THE FORMATION OF  
INTERCULTURAL COMPETENCE TO PUPILS IN SECONDARY CLASSES**

**Summary.** This article summarizes the conceptual-methodological aspects that are the basis for the formation of intercultural competence for secondary school students. The curricular approach to intercultural education is a relatively new field for Romania. More specifically, from the 2017-2018 school year it is studied in secondary classes, in this case in the sixth grade, one hour a week in the common trunk. In 2016, the new framework curricula for the secondary were adopted, approved by the order of the Minister of National Education and Scientific Research no. 3590 / 05.04.2016. These are applied from the 2017-2018 school year to the 5th and 6th grades, starting with the 2019-2020 school year to the 7th grade, and from the 2020-2021 school year to the 8th grade. The purpose of school education is based on the acquisition of key competencies by students and the formation of the profile of the graduate, able to integrate socially and professionally. One of the eight key competences contained in the 2006 Council of Europe Recommendation is the intercultural competence. In essence, intercultural competence is formed within several disciplines of study, but not only at the level of intercultural education. Thus, we claim that it is "polished" in an organized and systematic way through formal and non-formal activities by teachers. A series of teaching methods are the basis for the formation of intercultural competence in secondary school students are mentioned here. These have been successfully applied by the author in the classroom.

**Keywords:** intercultural education, interculturality, competence, intercultural competence, educational project, role play, teaching methods.

Educația interculturală este o disciplină de studiu introdusă recent în Curriculumul National din România, (care face parte din „noile educații”). Începând cu anul școlar 2017-2018 se regăsește o oră pe săptămână în trunchiul comun la învățământul gimnazial, mai concret la clasa a VI-a. Pe cât este de recent studiată în mediul școlar preuniversitar, pe atât este de utilă și îndrăgită de către elevi. Începând cu anul 2009 învățământul românesc este centrat pe competențe cheie, accentul fiind pe elev și în plan secund pe cadru didactic. Acesta din urmă este considerat „facilitatorul” care contribuie la formarea competențelor de către elevi, ci nu un „transmițător” de conținuturi. În opinia cercetătorului român Cucos C. „*educația interculturală este în fapt o educație a relațiilor interpersonale, care implică membri ai unor culturi diferite*” [94].

Competența poate fi definită ca un ansamblu structural format din: cunoștințe, informații, scheme de acțiune – materializate în comportamente. [4, p.42]. De asemenea, în opinia cercetătoarei Cojocaru „competența reprezintă un potențial (cognitiv, operațional, atitudinal) care se manifestă cu succes atunci când situația o cere [2, p.3].

Un rol determinant în formarea competenței interculturale elevilor din clasele gimnaziale îl are „Parteneriatul educațional Școală-Familie”.

Prin aplicarea acestuia, părinții nu primesc „sarcini” suplimentare, ci le conștientizează și le valorizează pe acelea care le revin de fapt [8, p.56). Astfel, un rol esențial în formarea competenței interculturale îl deține abordarea interdisciplinară și transdisciplinară, cu aplicabilitate practică, preponderent în cadrul unui opțional la decizia școlii.

În esență, **competența interculturală se formează în cadrul mai multor discipline de studiu**, ci nu doar la nivelul orei de educație interculturală. Aceasta îi ajută pe elevi să descopere propriile valori culturale și să interacționeze cu elementele specifice grupurilor minoritare cu care relaționează; mediul școlar, care este specific formării competenței interculturale, constituie un bun prilej de cooperare, ajutor reciproc, toleranță, formarea spiritului civic și limitarea disensiunilor sau a stărilor conflictuale, care ar putea să apară - cu precădere între elevii proveniți din grupurile minoritare și majoritari; educația interculturală dă prilejul elevului să lucreze în echipă, indiferent de etnie, religie, rasă, culoarea pielii, fără prejudecăți sau discriminări; astfel elevii își întind mâna pentru împăcare mult mai ușor decât adulții, merg în excursie, lucrează în echipă în cadrul activităților practice fără segregare, autoizolare sau marginalizare. În baza competenței interculturale învață unii de la ceilalți, păstrează și transmit bogăția limbajului, tradițiile, obiceiurile și ceea ce este specific în viața social-economică și culturală a fiecăruia sau a grupului din care face parte [5, p.88].

Toate aceste elemente specifice competenței interculturale rezonază în sufletul elevului și îl formează ca om în toată puterea cuvântului.

Nu încapă îndoială asupra faptului, că alături de școală, *un aport semnificativ în formarea competenței interculturale își aduc părinții, prietenii, mass-media, microgrupul social - care fie prin informații, sfaturi sau exemplu de trăire personală - reprezintă un suport în devenirea ca adult a elevului de azi*. Relațiile interumane, comunicarea, colaborarea, deschiderea spre dialog intercultural - constituie realitatea tot mai pregnantă pe care o întâlnim în viața socială actuală. Elevii nu mai trăiesc izolați, ci se află în permanentă inter-relaționare cu ceilalți. Utilizarea tehnologiei digitale și a multitudinii device-urilor la scară foarte extinsă în școală și acasă îi aduce și mai aproape unii de ceilalți. Particularitățile comportamentale, abilitățile de comunicare, artistice, practice, cunoștințele, deprinderile de lucru în echipă, deschiderea spre diversitate și dialog intercultural - își găsesc cu siguranță ecou în viața socială.

În consecință, școala, prin dascălii săi, constituie pilonul pe care se sprijină educația și competența interculturală a elevilor. Școala este fundamentul ce stă la baza participării elevului la dezvoltare personală și socio-culturală. În școală dobândește deprinderi morale de conviețuire socială, de toleranță, acceptare, înțelegere și inter-relaționare cu semenii [11, p.76]. Menirea pedagogului este de a pune în aplicare strategiile și mijloacele didactice centrate pe elev [10, p.146], astfel încât sfaturile bune primite acasă de la părinți, să rodească în competență interculturală, atât de necesară în parcursul firesc al vieții, în triada: familie-școală-mediul social.

**1. Metoda vizionării filmului educativ** este una dintre metodele didactice foarte eficiente și îndrăgite de către elevi. Etapa premergătoare, esențială derulării proiecției este *comunicarea obiectivelor operaționale propuse și a scopului formativ*. Acestea contribuie la descoperirea punctelor forte, la dezvoltarea unor abilități de viață prosocială și atitudine pozitivă. Una dintre etapele consistente în cadrul *metodei vizionării filmului educativ* este *contemplarea asupra întâmplărilor, emoțiilor, acțiunilor pozitive sau negative și analiza comparativă a acestora cu situațiile din realitatea imediată*;

- de asemenea, *participarea unui specialist* din sectorul la care face referire filmul propus, exemplu: *psiholog*, reprezentant al Serviciului Român de Migrație, jurist, salariați ai unor organizații cum ar fi: „*Cercetașii României*”, „*Salvați Copiii*”, „*Crucea Roșie*”, „*Mama și copilul*” etc.;

- *centralizarea impresiilor* elevilor despre filmul vizionat și *publicarea acestora în revista* instituției de învățământ, „*Diferiți și totuși la fel*”;

- organizarea unor activități de felul acesta, bazate pe schimb de experiență, la care să participe și elevi mai mari, care pot împărtăși din experiența personală sau din exemple cunoscute de ei.

**2. Metoda incidentelor critice.** În cadrul acesteia, profesorul face detalierea succintă a unui scenariu, unde există o aparentă situație de adaptare interculturală. Pseudo-conflictul are la bază diferențele culturale dintre eroii acțiunii. În descrierea problematicii sunt aduse



suficiente argumente prin care se dezvoltă imaginile scenele desfășurării, evenimentul care stă la baza acestuia și care susține reacțiile participanților, sentimentele și opiniile lor.

Comparativ cu metoda studiului de caz – **metoda incidentelor critice** presupune că argumentele sunt mai succinte, atenția fiind focalizată pe oameni și situații concrete din realitatea imediată.

Prin utilizarea acestei metode elevii înțeleg mai bine propria cultură, minusurile și plusurile acesteia și pot înțelege mai bine de unde vin atitudinile și convingerile lor și ale celor cu care intră în contact. Astfel, prin includerea cunoștințelor alături de abilitățile de comunicare și atitudinile prosociale față de ceilalți - se formează indubitabil competența interculturală. Cel mai adesea metoda are impactul scontat în recunoașterea diferențelor culturale, uneori generatoare de conflicte, bazate pe necunoașterea sau neînțelegerea valorilor culturale „noi-ceilalți” [13, p.99]. Dar, în egală măsură poate să vină în sprijinul elevilor pentru descoperirea interculturalității ca factor optimizant în viața socio-economică și culturală a grupului din care fac parte. În felul acesta elevii își dezvoltă capacitatea de analiză a propriului comportament în multiple contexte interculturale.

Puncte forte	Puncte slabe
<ul style="list-style-type: none"> <li>-implică elevii în verificarea și înțelegerea conduitei personale în raport cu a celorlalți;</li> <li>-îi determină să analizeze și să reflecteze înainte de a lua o decizie;</li> <li>-presupune observarea reflectivă în situații concrete de viață;</li> <li>-poate fi utilizată în activitatea de lucru pe grupe sau independent;</li> <li>-aduce în prim plan situații multiple de viață, coborâte în concret;</li> <li>-formează abilitatea de comunicare orală.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-are eficiența scontată atunci când grupurile sunt relativ mici (8-10 persoane);</li> <li>-uneori permite cu ușurință divagarea de la subiect;</li> <li>-constituie o deficiență pentru elevii obișnuiți cu conceptualizarea abstractă.</li> </ul>

**3. Metoda incidentelor critice** stârnește curiozitatea elevilor, îi antrenează în discuții analitice și prezintă interes pentru obținerea informațiilor cu titlu de inedit. Adesea, profesorul utilizează această metodă în descoperirea aspectelor interculturale specifice vârstei elevilor, pentru rezolvarea unor posibile conflicte interculturale la nivelul clasei sau al grupului de lucru. Sunt situații când elevii pot descrie un incident critic, în soluționarea căruia vin cu propria experiență sau argumentare. Rolul cadrului didactic este definitoriu pentru dirijarea activității spre finalitatea scontată.

**4. Jocul de rol.** Face parte din strategia didactică utilizată des la clasă de către profesor. Elevii sunt actorii care pun în scenă rolurile persoanelor aparținând altei culturi, prin care descoperă specificitatea acesteia, cu toate implicațiile sale. Este o metodă benefică, prin care elevii descoperă și pun în valoare o serie de abilități (de comunicare,

artistice, de expresie etc), își dezvoltă atitudinile și acumulează cunoștințe în mod agreabil și eficient.

Profesorul conduce activitatea cu tact pedagogic, adaptând conținuturile didactice la abilități și atitudini prosociale [12, p.72]. Atenția este concentrată spre informația care curge de la elevi, pe abilitățile și judecățile de valoare emise de ei. Astfel se formează atitudinea bazată pe respect, înțelegere, atașament, ajutor reciproc, toleranță și interacțiune.

Adesea rolurile se pot schimba, din spectator (observator) să devină actor, astfel încât elevii să fie familiarizați cu elementele culturale specifice grupurilor etnice și să se regăsească în multiple situații, pe care să le gestioneze cu empatie.

Puncte forte	Puncte slabe
<ul style="list-style-type: none"> <li>- elevii sunt antrenați într-o serie de comportamente, prin care iau contact cu elemente culturale ale diverselor grupuri etnice;</li> <li>- sporește gândirea analitică, experimentând rolul „celuilalt”, prin empatie;</li> <li>- dezvoltă acțiunea și observarea directă, imită și transmite feedback indubitabil;</li> <li>- interacțiunea participanților conduce la autocontrol eficient al comportamentului și achizițiilor;</li> <li>- pune în valoare cunoștințele, abilitățile și atitudinile elevilor – componente care stau la baza formării oricărei competențe – implicit a celei interculturale.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- experiența și implicarea elevilor conduc la eficiența activității propuse;</li> <li>- profesorul trebuie să fie nu doar un fin observator al abilităților și atitudinilor elevilor, dar să intervină cu tact pedagogic pe tot parcursul jocului de rol;</li> <li>- se pretează mai mult unor elevi care își pot controla emoțiile și timiditatea, pentru că pot apărea blocaje emoționale în preluarea și interpretarea rolurilor de către unii elevi.;</li> <li>- necesită mult timp pentru pregătire, iar rezultatele pot fi neașteptate sau surprinzătoare.</li> </ul>

*Jocul de rol este metoda didactică foarte agreată de elevi, deși sunt și situații în care participanții nu doresc să fie expuși. În esență prin această metodă se urmărește formarea comportamentului uman pornind de la simularea unei situații reale. Prin dramatizare se dezvoltă problematizarea, sporind gradul de înțelegere și implicare a elevilor. Eficacitatea metodei constă în formarea rapidă și corectă a convingerilor, atitudinilor și comportamentelor.*

#### **5. Metoda contrastului cultural (metoda prelegerii cu oponent)**

Apărută în anul 1960 această metodă are cadru de referință învățarea interculturală; în etapa inițială era utilizată de consilierii militari, cu aplicabilitate mare în Statele Unite; un voluntar se afla în interacțiune cu formatorul sau cu un elev pe teme referitoare la valorile culturale ale grupurilor minoritare față de majoritari. Metoda are avantajul că poate să surprindă elemente culturale, anumite nuanțe de expresie la care participanții nu se gândesc totdeauna și vine în sprijinul formării unei concluzii pertinente despre interculturalitate.

Abordată la nivelul clasei de elevi, metoda contrastelor are avantajul că elevii (la recomandarea profesorului se pregătesc mai întâi pentru susținerea opiniilor!) aduce în atenție o serie de elemente care conturează profilul intercultural al elevilor aparținând diferitelor grupuri etnice. În esență se aseamănă cu metoda prelegerii cu oponent, aplicată la clasele de elevi mai mari.

Puncte tari	Puncte slabe
<ul style="list-style-type: none"> <li>- pune în valoare cunoștințele și abilitățile interculturale și de comunicare ale elevilor;</li> <li>- suportă adaptări, raportate la nivelul de gândire și înțelegere al participanților;</li> <li>- aduce o serie de argumente pro și contra care conduc la emiterea judecăților de valoare privind cunoștințele, abilitățile și dimensiunea atitudinal-comportamentală în relație de interculturalitate;</li> <li>- își găsește aplicabilitatea în prezența unui număr mare de elevi;</li> <li>- conferă orei dinamism, prin captarea și menținerea atenției elevilor, asemenea metodei jocului de rol.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- poate conduce către situații neplăcute, frustrante în rândul elevilor;</li> <li>- profesorul trebuie să fie facilitatorul echidistant și bine informat în domeniul de referință;</li> <li>-dezbateră directă cuprinde numai doi elevi.</li> </ul>

**6. Dialogul cross-cultural**, conform reprezintă metoda proiectată de Kraemer în anul 1999 și presupune un dialog între elevii care aparțin unor culturi diferite. Scopul acesteia se rezumă la creșterea conștiinței de sine din perspectivă culturală și evidențierea subtilităților culturale existente între grupurile etnice. Dialogul este consemnat în scris pentru a fi analizat; are avantajul că alături de cunoștințele elevilor în materie de cultură sunt puse în valoare abilitățile (de scriere, comunicare, interpretare etc.) și dimensiunea atitudinal comportamentală – factori care contribuie la formarea unei competențe, implicit a competenței interculturale. Valoarea metodei constă în cunoașterea și valorizarea propriei culturi dar și în dezvoltarea abilității de comunicare sau dialog intercultural.

**7. Studiul de zonă** este metoda ce vine în sprijinul elevilor, care au *perspectiva venirii sau a plecării într-o altă țară*, refugiați, imigranți sau aflați într-un schimb de experiență de exemplu, unde iau contact cu altă cultură. Astfel, metoda ajută elevii să învețe cum să învețe, după principiul formării uneia dintre competențele cheie. Scopul utilizării acesteia se regăsește în *dezvoltarea dialogului intercultural, evitarea prejudecăților, precum și cunoașterea datelor istorice, a mediului socio-economic și cultural, poziționarea geografică, elemente de vocabular, sărbători, eroi naționali, gastronomie, port popular etc.*

În baza aplicării acestei metode se poate face constatarea privind rapiditatea adaptării elevilor la noile condiții de mediu, cultură, limbă, obiceiuri, interacțiune socială, toleranță,

ajutor reciproc etc. Elevii *pot utiliza motoarele de căutare Google*, întrucât mijloacele informaționale în format digital constituie resursa inepuizabilă a acestui mileniu, *cu condiția direcționării de către profesor spre site-uri acreditate. Informația trebuie să fie selectată atent și verificată de către profesor.*

Dinamica vieții socio-culturale și economice din ultimii 15 ani, mai concret după anul 2007 (intrarea României în Uniunea Europeană), a demonstrat că indiferent de orientarea școlară și profesională a fiecărui elev, acesta trebuie pregătit pentru a face față unei societăți interculturale. Altfel spus, absolventul trebuie să fie competent. În accepțiunea cercetătoarei Cojocar *„competența este importantă pentru realizarea unui echilibru, conferind o stare de optim funcțional”* [3, p.13]. *Actualmente societatea contemporană cunoaște un nou fenomen, bazat pe explorarea reală și mai ales virtuală a culturilor.*

În mediul școlar utilizarea metodelor de prevenire sau rezolvare a conflictelor, pentru limitarea stereotipurilor, a prejudecăților, discriminării, xenofobiei, rasismului, segregării – constituie cheia succesului în formarea competenței interculturale elevilor din clasele gimnaziale. De asemenea, *constituirea efectivelor eterogene conduce la activități de învățare eficiente și aplicate*, prin care elevii integrează în dimensiunea atitudinal-comportamentală valori culturale prosoziale.

Alături de *metodele didactice tradiționale* sunt de maximă aplicabilitate metodele activ-participative centrate pe elev [6, p.87] dar, indiferent de specificul lor, acestea *sunt alese în funcție de creativitatea cadrului didactic, de specificul clasei de elevi, de particularitățile de vârstă și înțelegere ale acestora și în concordanță cu principiile didactice.*

Utilizând **conversația euristică** elevii formulează întrebări, descoperă, pot identifica atât elemente specifice culturii românești, cât și elemente specifice altor culturi din Europa și din lume; prin **jocul de rol** se dezvoltă empatia, iar **prin dezbateri** se formulează și susțin opinii etc. Asemenea formării celorlalte competențe, care includ cunoștințele, abilitățile și atitudinile – *prin competența interculturală elevul poate să pună în valoare:*

- **cunoștințele:** prin enumerarea trăsăturilor specifice grupurilor etnice, asemănările sau deosebirile dintre oameni, valorile culturale care definesc poporul nostru etc;

- **abilitățile:** capacitatea de învățare prin cooperare, de analiză, sinteză, generalizare, de exprimare în scris sau oral, de comunicare etc;

- **dimensiunea atitudinal-comportamentală:** deși este mai greu măsurabilă această dimensiune, ci se bazează mai mult pe observarea directă a elevilor în diverse activități de învățare sau contexte de viață, profesorul constată în rândul elevilor: empatie, ajutor reciproc, toleranță, deschidere spre celălalt, transpunerea în realitatea cotidiană a unor trăiri personale fără prejudecăți, stereotipuri, xenofobie, rasism, exprimarea sentimentului de patriotism și mândrie națională, dovedirea în fapte a nonviolentei, non-segregării, acceptarea diversității etnice, culturale etc. [9, p.12].

Realitatea interculturală își face simțită prezența în toate dimensiunile social-economice, culturale, politice, militare, sanitare etc. ale unui popor. Elevul trăiește în mijlocul acestei realități, atât în mediul școlar, cât și în cel familial; ia parte la toate evenimentele social-culturale din viața școlii, a familiei și a comunității sale. Deseori cunoștințele obținute în școală alături de abilitățile formate sunt exprimate în atitudini și comportamente [15, p.102].

**Conexiunea dintre școală-familie-comunitate**, conduce:

- la posibilitatea și trebuința construirii celui mai potrivit mediu de formare a competenței interculturale;
- de educare a elevilor în spiritul valorilor morale (omenie, bunătate, răbdare, credință, înțelegere, ajutor, sinceritate, deschidere către celălalt după modelul „bunului samarinean”, toleranță și dialog între oameni); aceste calități vor însoți elevii pe tot parcursul vieții;
- de utilizare a celor mai eficiente metode și activități de învățare pe care se bazează formarea competenței interculturale și transpunerea acesteia în triada: școală-familie-comunitate.

**Pedagogul** – ca facilitator al învățării deține în portofoliul didactic o serie de documente, dintre care proiectul educațional utilizat la disciplina educație interculturală are pondere de aproximativ 30% din timpul alocat unităților de învățare.

**8. Proiectul educațional** reprezintă *instrumentul de lucru de maximă actualitate și oportunitate*, deoarece apropie procesul de predare-învățare-evaluare de viața reală; elevii sunt antrenați în activități de învățare concrete, specifice vârstei lor, prin care se dezvoltă creativitatea, gândirea critică și sistemică, coeziunea de grup, responsabilitatea, atitudinea social-caritabilă, deschiderea spre comunicare, descoperire și valorizare a elementelor specifice culturii.

**9. Activitățile extrașcolare și de lucru în echipă** contribuie în mod pozitiv la dezvoltarea elevului din punct de vedere emoțional și atitudinal. *Sunt activizate funcțiile cognitive, sufletești, observaționale, gândirea critică, abstractizarea, imaginația, curiozitatea*, dezvoltându-se interesul pentru *activitățile practice, lucrul în echipă* și dorința de a explora segmente din cultura celor cu care vine în contact [1, p.123]. **Așadar, reușita formării competenței interculturale poate consta în împletirea activităților practice derulate în mediul școlar, cu participarea comunității locale, fără prejudecăți, discriminare, excluziune socială, rasism, marginalizare sau stereotipuri, într-un climat de înțelegere, ajutor reciproc, toleranță și interacțiune.**

## Concluzii

În baza experimentului pedagogic realizat de către noi în perioada 2018-2022 pe un eșantion de 110 elevi din clasele gimnaziale, reiese că *formarea competenței interculturale*

se realizează cu ușurință *ca urmare a abordării interdisciplinare, transdisciplinare și cross-curriculare, competența interculturală fiind o competență transversală*. Pregătirea (formarea) interculturală a profesorului conduce indubitabil la formarea competenței interculturale elevilor din clasele gimnaziale, întrucât competența interculturală este mai mult decât una din competențele cheie.

### **Bibliografie**

1. ANTONESEI, L. *Paideia. Fundamentele culturale ale educației*. Iași: Polirom, 1996.
2. COJOCARU, V. *Competențe antreprenoriale prin metode interactive, Ghid metodic*. Chișinău: Pontos, 2011.
3. COJOCARU, V. *Competențe decizionale ale managerilor în implementarea inovațiilor*. Chișinău: Universitatea de Stat din Tiraspol, 2017.
4. COJOCARU, V. *Competențe de negociere educațională a managerului din învățământul preuniversitar*. Chișinău: Universitatea de Stat din Tiraspol, 2019.
5. COZMA, T. *O nouă provocare pentru educație: interculturalitatea*. Iași: Polirom, 2001.
6. CRISTEA, S. *Fundamentele pedagogice ale reformei învățământului*. București: EDP, 1994.
7. CUCOȘ, C. *Educația. Dimensiuni culturale și interculturale*. Iași: Polirom, 2009.
8. CUZNEȚOV, L. *Educația pentru timpul liber al familiei: unele repere teoretice, metodologice și aplicative*. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2015.
9. DOROBANȚU-DINA, R. Intercultural Competence - Way to Solve the Problems of Today's World. În: *Eastern European Journal of Regional Studies*, 2021. Volume 7/ Issue 2/December. <https://doi.org/10.53486/2537-6179.7-2.08>
10. GUȚU, VI.; VICOL, M. *Pedagogia între modernism și postmodernism*. Chișinău: CEP USM, 2014.
11. OVCERENCO, N. et al. *Fundamentele Științelor Educației. Manual universitar*. Chișinău, 2014.
12. PÂSLARU, VI. *Principiul pozitiv al educației*. Chișinău: Civitas, 2003.
13. PÂNIȘOARĂ, G.; PÂNIȘOARĂ, I. *Managementul resurselor umane*. Iași: Polirom, 2007.
14. SADOVEI, L.; COJOCARU-BOROZAN, M. *Fundamentele științelor educației*, Chișinău: Tipografia UPS „Ion Creangă”, 2014.
15. SILISTRARU, N. *Valori ale educației moderne*. Chișinău: IȘE, Combinatul Poligrafic, 2006.

CZU: 37:006.015.5-057.17

DOI: 10.36120/2587-3636.v28i2.153-163

## ASPECTE TEORETICE ALE ASIGURĂRII CALITĂȚII EDUCAȚIEI LA NIVEL LOCAL

Violeta POPA, doctorandă

<https://orcid.org/0000-0003-4348-4925>

Școala Doctorală Științe ale Educației, Universitatea de Stat din Tiraspol

**Rezumat.** În articol, se face o incursiune în conceptele cheie: calitate, calitate în educație, asigurarea calității, managementul calității, managementul calității în educație. Sunt prezentate structura, funcțiile, procesele, componentele și procedurile de implementare ale Sistemului de asigurare a calității la nivel local, relatându-se și despre responsabilitatea OLSDÎ în asigurarea calității, cât și despre situația actuală în Republica Moldova privind managementul calității educației la nivel local.

**Cuvinte cheie:** calitate, calitate în educație, asigurarea calității, managementul calității, managementul calității în educație.

## THEORETICAL ASPECTS OF QUALITY ASSURANCE OF EDUCATION AT LOCAL LEVEL

**Abstract.** In the article, we make a foray into the key concepts: quality, quality in education, quality assurance, quality management, quality management in education. The structure, functions, processes, components and implementation procedures of the Quality Assurance System at local level are presented, reporting on the responsibility of OLSDÎ on quality assurance, as well as on the current situation in the Republic of Moldova on quality management of education at local level.

**Key words:** quality, quality in education, quality assurance, quality management, quality management in education.

### Introducere

Interesul pentru *calitate* are o istorie echivalentă cu cea a omenirii. În ultimul timp însă, discuțiile despre „calitate” și despre sistemul de management al calității sunt tot mai insistente, afirmația privind necesitatea asigurării și creșterii calității produselor și serviciilor, inclusiv în domeniul serviciilor publice, regăsindu-se în toate documentele oficiale, indiferent de domeniu. Sectorul educațional nu este exceptat, în condițiile globalizării și a creșterii exigențelor societății, în general, și a individului, în special, față de educație. Astfel, problematica *asigurării calității în educație*, prin actualitatea sa pronunțată, rămâne în vizorul oamenilor de știință pe plan național, dar și pe plan internațional.

Amplificarea preocupărilor vizavi de problematica *asigurării calității educației la nivel local* se întemeiază pe lipsa unor repere teoretice și praxiologice în domeniul asigurării calității în învățământul general la nivel local, care ar facilita implementarea reformelor în educație. Or, caracterul nedeterminat al reperelor teoretico-praxiologice ale managementului calității la nivel local afectează procesul de implementare a politicii

educaționale a statului la nivel local, fapt care determină rezultate modeste ale sistemului educațional raional/ municipal.

Accentele puse pe asigurarea calității educației la nivel local sunt în raport cu documentele de politici naționale, inclusiv cele de politici educaționale. Astfel, problematica asigurării calității în educație este reflectată în obiectivele de dezvoltare durabilă a Strategiei Naționale de Dezvoltare „MOLDOVA 2030” [1] prin care „instituțiile din sistemul de educație reprezintă factorul determinant în asigurarea calității și funcționalității acestui sistem” [1], dar și în Codul Educației, art. 7 [2], principiul calității fiind unul din principiile fundamentale ale educației. Așadar, pentru asigurarea calității în educație, activitățile educaționale se cer a fi raportate la standardele naționale de referință și la bunele practici naționale și internaționale. Respectiv, creșterea ofertei de servicii educaționale și a eficienței acestora, în condiții de competitivitate, cu tendința de a căpăta dimensiune internațională, rămâne a fi o prioritate pentru sistemul educațional național. Aspirația sistemului educațional din Republica Moldova către punerea în valoare a asigurării calității în educație la nivel local este reliefată și în STRATEGIA de dezvoltare a educației pentru anii 2021-2030 ”EDUCAȚIA 2030” [3], preponderent următoarele direcții prioritare: „reconceptualizarea misiunii, structurii organizaționale și actualizarea politicilor de personal, a sistemului de competențe și atribuții ale organelor locale de specialitate în domeniul învățământului; reconceptualizarea și reactualizarea atribuțiilor/ competențelor pe verticală: Ministerul Educației și Cercetării – Agenții – Direcții raionale/ municipale de învățământ și pe orizontală: conducere – direcție, specialist – specialist; prin abordarea primară a funcțiilor/ competențelor necesare și specifice, apoi a numărului de unități pentru realizarea acestora; elaborarea mecanismului de recrutare, motivare și promovare/ avansare în carieră a specialiștilor din organele locale de specialitate în domeniul învățământului; formarea profesională continuă a cadrelor manageriale din învățământ/ Organul Local de Specialitate în Domeniul Învățământului (OLSDÎ) către anul 2025 în domeniul managementului calității educației la nivel local” [3]. Rolul major, care îi revine OLSDÎ în asigurarea calității la nivel local, îl identificăm în Codul educației (art.18, pct.7)[2], „managementul calității în învățământul general este asigurat la nivel național, local, instituțional. Organelor Locale de Specialitate în Domeniul Învățământului (OLSDÎ), create de autoritățile administrației publice locale de nivelul al doilea, le revine rolul de a asigura calitatea în învățământul general la nivel local” [2]. La fel, conform Regulamentului-cadru de organizare și funcționare a Organului Local de Specialitate în Domeniul Învățământului [4], printre atribuțiile OLSDÎ se numără și *asigurarea calității educației* în unitatea administrativ-teritorială respectivă. Prin urmare OLSDÎ este direct responsabil de cum este asigurată și cum este evaluată calitatea procesului educațional în instituțiile de învățământ general din teritoriul administrat.



Mulți cercetători, la nivel național, dar și la nivel global au abordat problema asigurării calității, dintre care menționăm Juran, J. M., Al-Hawari, Șevciuc D., Efimov V., Miclăuș I. ș.a. De asigurarea calității în educație s-au preocupat Dragulanescu N., Dragulanescu M., Iosifescu Ș., dar și mulți savanții din Republica Moldova dintre care: Andrițchi V., Baciș S., Olaru M., Șavga L., Callo T., Cara A., Cojocaru V. Gh., Guțu Vl., Patrașcu D., Chicu V. ș.a. Însă, foarte puține cercetări atestăm cu referire la asigurarea calității în educație la nivel local, or, problematica asigurării calității învățământului general de către Organul Local de Specialitate în Domeniul Învățământului nu se regăsește în cercetări distincte, special orientate pentru abordarea acestui aspect.

### Configurații epistemologice

Definirea noțiunii de calitate și problemele legate de asigurarea calității bunurilor i-a preocupat de mult pe oamenii de știință și mai ales pe practicieni. Termenul de CALITATE provine din limba latină: *qualitas* derivat din *qualis* cu înțelesul de atribut, fel de a fi, proprietate. De la noțiunea latină la conceptul modern de calitate a fost parcurs un drum lung în timp și un salt considerabil de mentalitate.

În literatura de specialitate, există azi o multitudine de definiții date calității, definiții care prezintă puncte de vedere diferite privind conceptul de calitate și factorii ce determină calitatea bunurilor sau serviciilor. În acest sens, calitatea este văzută ca:

- ✓ „aptitudinea de satisfacere a unei necesități” [5];
- ✓ „conformă cu specificațiile” [6];
- ✓ „capacitatea de a atinge nivelul așteptărilor consumatorului” [7];
- ✓ „gradul în care se potrivește unei trebuințe” [8];
- ✓ „atractivitatea unui produs pe piață” [9];
- ✓ „ceea ce condiționează un consumator să-l cumpere” [10];
- ✓ „corespunderea cu un etalon” [11].

Așadar, calitatea este un concept multidimensional și este definit de Organizația Internațională de Standardizare (ISO) în seria de standarde 9000, care „relevă cerințele de ordin general, deoarece se aplică, universal, sectoarelor din industrie și serviciilor, la care se referă și *sistemul educațional*, însă, având în vedere specificul acestor servicii” [12, p. 14].

Preocupările privind *calitatea serviciilor* sunt mult mai recente, datând, conform literaturii de specialitate, de câteva decenii. În educație, termenul de „calitate” a fost folosit pentru prima dată în 1975 în documentele normative privind educația în raport cu caracteristicile calității cunoștințelor elevilor. Dar până acum nu a fost creată o definiție clară a calității educației.

*Calitatea în educație* are o valoare aparte și nu poate fi cercetată în contextul unui proces „de producere”, care, în acest caz, vizează absolvenții unei trepte de școlaritate.

Ideea de a considera absolventul un produs, diminuează complexitatea procesului de învățare și unicitatea fiecărui subiect al educației. Astfel, educația urmează a fi concepută ca un serviciu, calitatea căruia depinde de modul de lucru și atitudinea prestatorilor, de pregătirea, perseverența și motivația lor. Din această perspectivă, vom prezenta câteva reflecții ale cercetătorilor, care dezvoltă esența noțiunii.

**Tabelul 1. Reflecții ale cercetătorilor vizavi de conceptul „educație de calitate”**

Autor	Reflecția
Dragulanescu N., Dragulanescu M. (2003)	„Ansamblul de caracteristici ale unui program de studiu și ale furnizorului acestuia prin care sunt satisfăcute așteptările beneficiarilor, precum standardele de calitate” [13, p.55];
Iosifescu Ș. (2004)	„Asigurarea pentru fiecare educabil a condițiilor pentru cea mai complexă și utilă dezvoltare” [14, p.49]. Același autor pune în valoare prioritatea permanentă a calității educației pentru orice organizație prestatoare de servicii educaționale ca „fiind măsurată prin rezultatele învățării, exprimate în cunoștințe, competențe, valori și atitudini, care se obțin prin parcurgerea și finalizarea unui nivel de învățământ” [14, p. 35];
Kodzhaspirova G.M., Kodzhaspirov A. Yu. (2005)	„Un anumit nivel de cunoștințe și deprinderi, dezvoltare mentală, morală și fizică, pe care cursanții îl ating la o anumită etapă în conformitate cu obiectivele planificate; gradul de satisfacere a așteptărilor diferiților participanți la procesul de învățământ din partea serviciilor educaționale oferite de instituția de învățământ” [15, p. 34];
Crodu V., Patrașcu D. (2007)	„Calitatea învățământului se poate descrie într-o manieră structurală și aprecia prin raportare la criterii, care sunt mai curând consensuale decât normativ-prescriptive” [16, p. 20];
Cojocaru V. Gh. (2007)	„Calitatea învățământului ca o categorie filosofică și problemă pedagogică trebuie concepută de pe pozițiile unei științe tridimensionale, care include teoria calității, teoria aprecierii calității și teoria managementului calității” [17, p. 17];
Guțu V. (2012)	„Ansamblul de caracteristici a serviciului care îi asigură capacitatea/ aptitudinea de a satisface anumite necesități exprese și implicite” [18, p. 5];
Baciu S. (2014)	„Trăsătura distinctivă care definește calitatea, cu importanță majoră pentru educație, este identificarea rezultatului învățării și a parametrilor de evaluare a calității acestuia” [19, p. 37];
Chicu V., Lisenco S. (2020)	„Calitatea „se măsoară”. Standardele, indicatorii și descriptorii sunt parte a instrumentelor de măsurare a calității. Cu ajutorul indicatorilor putem stabili nivelul rezultatelor obținute, care variază de la un nivel minim acceptabil până la un nivel maxim, ce depășește așteptările și standardele. Nivelul de calitate se poate exprima printr-un calificativ (calitate excepțională, calitate superioară, nivel corespunzător, nivel scăzut), indice sau coeficient” [20, p. 11].

În opiniile autorilor, reflectate în tabel, constatăm varii conceptualizări ale noțiunii „educație de calitate”. Sau, cum menționează S. Baciuc „diversitatea abordărilor privind definirea calității educației în concepte și termeni este datorată uneia dintre caracteristicile sale specifice – *conceptul de „calitate a educației” este relativ, deoarece el este dinamic, multidimensional și situațional*” [19].

Complementar, Ș. Iosifescu precizează că „conținutul concepției de calitate are dependență directă de valorile societății în care funcționează sistemul respectiv de educație, astfel de scopurile și criteriile politicii educaționale” [12, p. 49].

Astfel, pozițiile teoreticienilor și practicienilor cu privire la problematica calității educației ne permit să concluzionăm că este imposibil să se introducă o singură definiție universală a acesteia și că nu poate exista o formulare finală, desăvârșită, a calității educației. Odată cu schimbarea și dezvoltarea condițiilor sociale, se impun din ce în ce mai multe cerințe noi asupra calității educației, în special față de abilitățile creative ale unei persoane. Ținând cont de variabilitatea constantă a mediului social, însuși conceptul de „calitate a educației” se va transforma continuu.

Totuși, analizând reflecțiile cercetătorilor menționați în tabelul de mai sus, ne permitem să scoatem în evidență faptul că *calitatea în educație reprezintă totalitatea caracteristicilor serviciului educațional în raport cu anumite standarde, în continuă schimbare, dar care răspund așteptărilor beneficiarilor și satisfac exigențele lor prin condițiile pentru dezvoltarea lor complexă, atribuind acestui serviciu un caracter atractiv pe piață.*

*Asigurarea calității în educație*, în concepția lui V. Guțu, vizează „stimularea încrederii elevilor și a celorlalți parteneri ai instituției de învățământ privind capacitatea și disponibilitatea instituției de a le satisface cerințele și așteptările, precum și confirmarea capacității instituției de a demonstra compatibilitatea Sistemului de Management al Calității intern cu standardele sau modelele acceptate” [18, p. 5]. *Asigurarea calității* garantate a serviciilor educaționale poate fi realizată printr-un sistem de măsuri, conceptualizată în noțiunea de *management al calității* în educație. În literatura de specialitate se atestă o multitudine de concepții privind termenul de *management al calității*, noi, însă, am considerat utilă, multidimensională și multiatitudinală viziunea lui V. Guțu, care definește *managementul calității* ca fiind „ansamblul activităților funcției generale de management, care determină politica în domeniul calității, obiectivele și responsabilitățile și care se implementează în cadrul sistemului calității, având ca scop principal orientarea instituției spre performanță pe toate dimensiunile activității acesteia. El se constituie și funcționează ca sistem de organizare internă (sistemul de management al calității – SMC), corelat cu un sistem extern de asigurare a calității” [18, p. 5]. Prin urmare, performanțele organizării și funcționării entităților educaționale din învățământul general vor oglindi direct calitatea produselor educaționale realizate de acestea. Vorbim

despre entitatea educațională din perspectiva capacității ei juridice, sociale și organizaționale de a realiza produse educaționale care să răspundă indicatorilor din standardele de referință, dar și să răspundă exigențelor beneficiarilor.

Cercetătorul S. Baci [19] enunță cerințele care determină necesitatea introducerii managementului calității în educație, apreciindu-le ca fiind concrete și imediate:

- cerința societății privind folosirea eficientă și transparentă a resurselor publice și extrabugetare alocate sectorului educațional;
- crearea și dezvoltarea unei culturi a calității în educație, atât în privința propriului personal, cât și în rândurile elevilor;
- asigurarea pregătirii performante a absolvenților pentru a răspunde exigențelor economiei de piață actuale și de perspectivă din Republica Moldova;
- alinierea la standardele și practica instituțiilor de învățământ europene în domeniul managementului calității, condiție pentru întărirea dimensiunii internaționale a educației;
- creșterea încrederii societății că vor fi satisfăcute necesitățile și așteptările ei;
- creșterea încrederii comunității internaționale în capacitatea învățământului din Republica Moldova de a presta o activitate performantă;
- identificarea verigilor deficitare și prevenirea neconformităților ce pot apărea în prestația instituțiilor de învățământ;
- eficientizarea activităților în toate domeniile fundamentale – de competență, de organizare și funcționare – specifice unei instituții de învățământ [apud 19].

Cu toate că, cercetătorul formulează aceste exigențe generice vizând învățământul superior, noi le găsim destul de valoroase, relevante și necesare și pentru învățământul general, în vederea asigurării calității în educație la nivel local, având în vedere că la nivelul instituțiilor din învățământul general au loc cele mai importante procese educaționale care stau la baza realizării produselor educaționale.

### **Sistemul de asigurare a calității educației la nivel local**

Unele aspecte privind sistemul de management al calității educației la nivel local regăsim în lucrările cercetătorului V. Guțu. Autorul menționat conturează funcțiile sistemului de management al calității educației la nivel local după două dimensiuni:

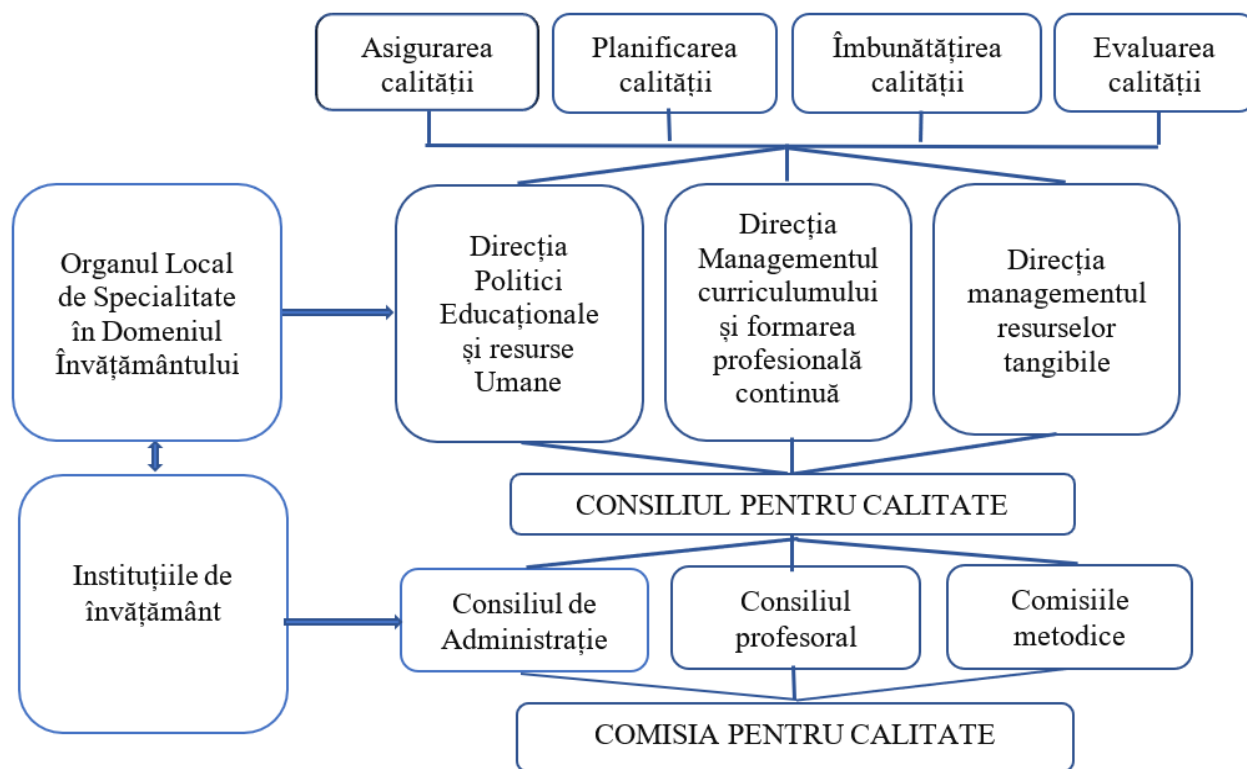
1. *Dimensiunea externă* de asigurare a calității care prevede asigurarea calității rezultatelor finale la nivel interinstituțional și instituțional, adică elevii vor fi capabili să continue studiile și să valorifice potențialul propriu de dezvoltare și contribuirea la dezvoltarea durabilă a instituțiilor de învățământ și a sistemului de învățământ la nivel local. Această funcție rezidă în stimularea încrederii elevilor, părinților și a altor părți interesate, externe instituției de învățământ, cu privire la capacitatea și disponibilitatea de a realiza un învățământ de calitate [apud 18];

2. *Dimensiunea internă* de asigurare a calității care prevede asigurarea calității proceselor interne orientate spre finalitățile dimensiunii externe și implementarea unui sistem propriu de autoevaluare a calității proceselor și performanțelor interne. Funcția internă a managementului calității este orientată spre performanța instituțiilor de învățământ în toate dimensiunile acestora și presupune existența unor structuri de realizare a acestei funcții [apud 18].

Procesele, prin care este asigurată calitatea educației la nivel local, sunt următoarele:

- ❖ planificarea calității - planificarea și realizarea efectivă a rezultatelor așteptate ale învățării;
- ❖ evaluarea calității prin intermediul evaluării interne și externe a rezultatelor;
- ❖ asigurarea calității prin monitorizarea rezultatelor;
- ❖ îmbunătățirea calității prin îmbunătățirea continuă a rezultatelor în educație.

Același autor propune următoarea structură organizatorică a sistemului local de management al calității, în care sesizăm și relaționarea între procesele asigurării calității la nivel local și structurile organizatorice ale sistemului local de management al calității în educație.



**Figura 1. Structura sistemului de asigurare a calității la nivel local, după V. Guțu [ 18, p.8]**

În viziunea lui V. Guțu, sistemul de management al calității la nivel local, cu structura prezentată în fig.1, include structuri la nivel de OLSDÎ și la nivel de instituție de învățământ. Prin urmare, funcțiile de management al calității sunt realizate de următoarele subdiviziuni:

- La nivelul Organului Local de Specialitate în Domeniul Învățământului:
  - Direcția Politici educaționale și Resurse umane;
  - Direcția Managementul curriculumului și Formarea profesională continuă;
  - Direcția Managementul resurselor tangibile.
- La nivel instituțional:
  - Consiliul de administrație;
  - Consiliul profesoral;
  - Comisiile metodice;

*Consiliul de asigurare a calității* la nivelul OLSDÎ se constituie din reprezentanții celor trei direcții și din reprezentanții Comisiilor instituționale de asigurare a calității, iar *Comisia de asigurare a calității la nivel instituțional* se instituie din reprezentanții Consiliului de administrație, Consiliului profesoral, Comisiilor metodice, beneficiarilor (elevi, părinți). Menționăm că, funcțiile managementului calității în educație, pe lângă alte funcții, pot fi îndeplinite atât de structurile existente de conducere, cât și de către structurile constituite special pentru realizarea funcției respective, în special la nivel instituțional, în instituțiile de învățământ cu un număr mic de elevi. În cazul creării unei structuri noi, va fi respectată procedura operațională privind organizarea și funcționarea unei structuri. Atribuțiile funcționale structurilor manageriale la nivel local, inclusiv cu referire la managementul calității, sunt determinate direct sau indirect de documentele de politici educaționale și de regulamentele instituționale. Prin urmare, asigurarea calității educației la nivel local este realizată printr-un ansamblu de acțiuni de dezvoltare a capacității instituționale de planificare, evaluare și îmbunătățire a rezultatelor în educație, prin care se stimulează încrederea beneficiarilor că instituția prestatoare de servicii educaționale este conformă cu standardele de calitate.

Metodologia asigurării calității în educație la nivel local se bazează și pe relațiile ce se stabilesc între următoarele componente:

- criterii;
- standarde de referință;
- indicatori de performanță;
- calificări.

Or, garantarea funcționalității sistemului de asigurare a calității la nivel local, este posibilă prin atingerea indicatorilor de asigurare a funcționalității managementului strategic operaționalizat prin structurile administrative și manageriale, în raport cu criteriile și standardele de referință, și de creare a condițiilor de funcționare și dezvoltare continuă a sistemului de asigurare a calității.

În lucrarea „Sistemul de asigurare a calității în învățământul primar și secundar general la nivel local” [18, p. 10], V. Guțu propune clasificarea procedurilor specifice de implementare a sistemului de management al calității în educație la nivel local în:

- Proceduri de pre-implementare a sistemului de management al calității prin evaluarea inițială și analiza situației existente la nivel local, raional și al instituției de învățământ, și
- Proceduri de asigurare a calității învățământului la nivel local.

Procedurile de pre-implementare a sistemului de management al calității ar include:

- elaborarea proiectului de implementare a sistemului de management al calității la nivel local;
- formarea managerilor și a cadrelor didactice din perspectiva culturii calității;
- repartizarea atribuțiilor și constituirea echipelor;
- elaborarea documentelor privind sistemul de management al calității;
- prezentarea structurilor locale responsabile de managementul calității.

Procedurile de asigurare a calității învățământului la nivel local ar implica:

- elaborarea și aprobarea unui Plan strategic și al unui Plan operațional de către OLSDÎ și administrația instituțiilor;
- elaborarea metodologiilor și normelor de calitate pentru toate activitățile desfășurate în cadrul instituțiilor de către structurile OLSDÎ și structurile instituțiilor de învățământ responsabile de managementul calității;
- desfășurarea procesului de predare-învățare-evaluare conform metodologiei și normelor de calitate, avându-se în vedere: predarea-învățarea centrată pe elev, predarea-învățarea orientată spre formarea de competențe, învățarea interactivă, rezultatele învățării etc.;
- realizarea evaluării elevilor în baza metodologiei și normelor de calitate;
- realizarea evaluării cadrelor didactice în baza standardelor specifice de calitate;
- realizarea evaluării/ autoevaluării instituționale anuale și periodice (3-5 ani);
- realizarea evaluării externe de către structurile respective.

Conchidem că, pentru a realiza un produs final, educație de calitate, este necesară asigurarea unei interdependențe între funcțiile, procesele, structurile, procedurile, componentele sistemului de management al calității educației la nivel local. Ca urmare, este indispensabilă urmarea graduală și corectă a procedurilor, definirea foarte clară a structurilor organizaționale, precum și rolul fiecăreia, neclaritățile ducând la disfuncții majore.

## **Concluzii**

Conceptul *calitate în educație* este în continuă evoluție, în funcție de nevoile beneficiarilor și ale societății.

Asigurarea calității în educație ia în considerare nevoile actuale și pe cele viitoare ale beneficiarilor.

Asigurarea calității educației la nivel local este o măsură necesară cu beneficii substanțiale pentru toți actanții educaționali.

Asigurarea calității educației la nivel local este un proces complex realizat prin Sistemul de Management al Calității, care trebuie să aibă ca rezultat îmbunătățirea continuă a calității și creșterea satisfacției beneficiarilor cât și a partenerilor.

Rolul OLSDÎ în asigurarea calității la nivel local este primordial, fiind puntea de legătură pe acest domeniu între structurile de nivel național și instituțiile de învățământ general, de la planificarea calității la determinarea parametrilor, măsurarea calității și prezentarea rezultatului obținut.

Pentru a susține în continuare orientarea spre competitivitate și excelență, este necesară crearea și aplicarea unor sisteme de management al calității în fiecare instituție, coordonate la nivel local de o structură creată la nivelul OLSDÎ.

## Bibliografie

1. Strategia Națională de Dezvoltare „Moldova 2030”. Disponibil: [https://mecc.gov.md/sites/default/files/nota\\_de\\_concept\\_viziunea\\_snd\\_2030.pdf](https://mecc.gov.md/sites/default/files/nota_de_concept_viziunea_snd_2030.pdf) (vizitat: 02.06.2022).
2. Codul Educației al Republicii Moldova Nr. 152 din 17-07-2014.
3. Strategia de dezvoltarea a educației pentru anii 2021-2030 „Educația-2030”. Disponibil: <https://mecc.gov.md/ro/content/elaborarea-strategiei-de-dezvoltarea-educatiei-pentru-anii-2021-2030-educatia-2030.pdf> (vizitat: 02.06.2022).
4. Regulament-Cadru de organizare și funcționare a organului local de specialitate în domeniul învățământului. Disponibil: [https://www.legis.md/cautare/getResults?doc\\_id=66872&lang=ro](https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=66872&lang=ro) (vizitat: 20.05.2022).
5. JURAN, J.M. *Planificarea calității*. București: Editura Teora, 2000.
6. ȘRAUM, Ghe. *Merceologie și asigurarea calității*. Cluj-Napoca: Editura George Barițiu, 2000.
7. STANCIU, I. *Managementul Calității Totale*. București: Cartea Universitară, 2003.
8. ABBY, D.; PETERS, J. Rediscovering standards: Static and dynamic quality. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 1994. Vol.6, No.2.
9. ILIEȘ, L. *Managementul calității totale*. Cluj-Napoca: Editura Dacia, 2003.
10. MICLĂUȘ, I. *Managementul calității*. Arad: Gutenberg Univers, 2007. ISBN 978-973-7776-99-0.
11. ЗЕКУНОВ, А. ș. а. *Управление качеством*. Москва: Юрайт, 2013. ISBN 978-5-9916-2281-3.
12. IOSIFESCU, Ș. (coord.) *Manual de Managementul Educațional pentru directori de unități școlare*. București: Editura Pro-Gnosis, 2004.
13. DRAGULANESCU, N.; DRAGULANESCU, M. *Managementul calității serviciilor*. București: AGIR Editura „Calitate”, 2003. ISBN 973-8466-32-654-8.



14. IOSIFESCU, Ș. *Calitatea educației: concept, principii, metodologii*. București, Educația 2000+, 2008.
15. KODZHASPIROVA, G.M.; KODZHASPIROV, A. Yu. *Dicționar pedagogic*. M.: Academia, 2005.
16. CRUDU, V.; PATRAȘCU, D. *Calitatea învățământului în instituțiile preuniversitare*. Chișinău: Gunivas, 2007. ISBN 978-9975-908-66-5;
17. COJOCARU, V. Gh. *Calitatea în educație. Managementul calității*. Chișinău: Tipografia Centrală, 2007. ISBN 978-9975-78-524-2.
18. GUȚU, V. *Sistemul de asigurare a calității în învățământul primar și secundar general la nivel local*. Ch.: USM, 2012. ISBN 978-9975-71-319-1. Disponibil la: [file:///C:/Users/Vladlen/Downloads/Manag+C%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Vladlen/Downloads/Manag+C%20(1).pdf) (vizitat 11.05.2022).
19. BACIU, S. *Paradigma managementului calității în instituțiile de învățământ superior*. Chișinău: ASEM, 2014. ISBN 978-9975-75-690-7.
20. CHICU, V.; LÎSENCO S. *Managementul calității versus calitatea managementului*. Chișinău: Centrul Educațional „Pro Didactica”, 2020. ISBN 978- 9975-3013-3-6.

## СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ЭМОЦИОНАЛЬНОМУ РАЗВИТИЮ В РОССИЙСКОЙ ПЕДАГОГИКЕ

Ирина ПАЮЛ, докторант

<https://orcid.org/0000-0002-5415-7981>

Тираспольский Государственный Университет

Бельцкий Государственный Университет им. А. Руссо, г. Бельцы

**Резюме.** В статье представлены различные взгляды авторов в научном сообществе России, касательно сложной проблеме эмоционального развития человеческой личности. Современные теоретические подходы к эмоциональному развитию в русской педагогической литературе, изложенные в содержании статьи, стимулируют приоритетные направления эволюции педагогики эмоциональной культуры.

**Ключевые слова:** эмоциональное развитие, эмоциональное воспитание, современные подходы, педагогика эмоциональной культуры.

## MODERN APPROACHES TO EMOTIONAL DEVELOPMENT IN RUSSIAN PEDAGOGY

**Abstract.** The article presents different views of authors in the scientific community of Russia regarding the complex problem of the emotional development of the human personality. Modern theoretical approaches to emotional development in Russian pedagogical literature, outlined in the content of the article, stimulate the priority directions of the evolution of the pedagogy of emotional culture.

**Keywords:** emotional development, emotional education, modern approaches, pedagogy of emotional culture.

Модернизация отечественного педагогического образования способствует необходимости осмысления важности формирования у учителей эмоциональной культуры на основе компетентностного подхода и обуславливает концептуализацию, проектирование и реализацию эмоционального воспитания подрастающего поколения. Образовательная политика стимулирует внедрение идей эмоционального развития на примере эмоциональной культуры учителя. Компетентностный подход в профессиональное образование учителей содействует ориентации образования на развитие социальных компетенций. В современных условиях социальные компетенции и личностные качества определяют профессиональную мобильность учителя и социальную интеграцию учеников. Необходимость научного рассматривания эмоционального воспитания подтверждается компетентностным подходом в эмоциональном развитии и позволяет рассматривать социальные компетенции не только в качестве профессиональных компетенций учителя, но и ключевых, жизненно важных компетенций. Развитие эмоциональной компетентности является необходимым условием психологического здоровья личности, её эффективности в межличностном взаимодействии.

Актуальность исследования позволяет выявить следующие *противоречия* между:

- традиционными подходами к профессиональному формированию педагогов, основанными на приоритизацию профессиональных компетенций и новыми социальными ценностями профессионального развития, раскрывающими суть и смысл эмоциональной культуры в профессиональных педагогических стандартах;
- недостаточным уровнем сформированности у выпускников педвузов профессиональной эмоциональной культуры и объективной необходимостью эмоционального развития как фактора педагогического становления личности педагога, обладающего социальными компетенциями, необходимыми для успешной работы и для дальнейшего самообразования учителей. Систематизация данных противоречий позволила выделить *основное противоречие*, которое состоит между традиционными подходами к профессиональному формированию педагога и современной направленностью образования на оценивание эмоциональной компетентности учителей (приоритет умений самоформирования эмоциональной культуры на основе компетентностного подхода).

В работах зарубежных авторов (P. Salovey, J. D. Mayer, Г. Г. Горскова, У. Джеймс, К.Э. Изард, Р. Бар-Он, Д. Брунер, Д. Миллер, И. Н. Андреева и др.) наблюдается существенный интерес к научному исследованию эмоционального развития личности. В Республике Молдова, за последние 15 лет, мы стали свидетелями развития исследовательского направления – Педагогика эмоциональной культуры (ПЭК) в научных трудах М. Кожокару – Борозан (которая в период 2007-2022 научно основывает ПЭК), К. Загаевски, Т. Шова, Л. Балцат, Ел. Лосый, Ю. Раку, С. Андроне и других авторов. Педагогика эмоциональной культуры исследует педагогические понятия, востребованные для изучения эмоциональных феноменов меж- и трансдисциплинарных, научных разработок профессионального формирования преподавателей, ответственных за проектирование и реализацию воспитания в плане эмоционального развития, исходя из ценностей эмоциональной культуры [2, с.60].

Современная педагогика эмоциональной культуры обосновывается на комплекс идей, которые подчёркивают значимость эмоционального воспитания, необходимость создания педагогических условий, обеспечивающих возможность обогащать позитивный эмоциональный опыт школьников в процессе их взаимодействия с собой и окружающим миром. В ряде современных зарубежных и отечественных теорий эмоция рассматривается как особый тип знания. В свою очередь, эмоциональное развитие М. Борозан рассматривает, как постепенное повышение способности испытывать и выражать весь спектр эмоций, повышение эмоционального коэффициента (ЭК) и переход с определенного уровня

эмоциональной культуры на более высокий, путем развития и формирования эмоциональных навыков[1, с.14]].

Проблема эмоционального развития личности является актуальной в системе российского педагогического образования. Это связано с усилением влияния цивилизационных процессов, происходящих в мире: глобализацией, информатизацией, технологизацией, которые прямо влияют на утрату в обществе гуманистических ценностей, провозглашенных еще в античном обществе, накопление отрицательного эмоционального опыта у подрастающего поколения, проявление устойчивых переживаний тревожности, которые ведут к нервно-психическим расстройствам.

Российское общество предъявляет всё возрастающие требования к самому человеку, как субъекту самообразования, системе образования и результатам педагогической деятельности, так как сегодня востребована личность, способная и готовая учиться самостоятельно, реализоваться в разнообразных сферах деятельности, конкурентоспособная, творческая.

Теоретико-методологическую основу для разработки проблемы эмоционального воспитания составляют теоретические и эмпирические исследования Б.Г. Ананьева, А.Н. Леонтьева, Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, А.В. Запорожца, Л.И. Божович, Л.С. Рубинштейна, Д.Б. Эльконина, А. Подьякова и др., в которых авторы рассматривают эмоции в свете постоянно усложняющегося формирования и развития личности, повышения требований к ее адаптации в обществе, раскрытия потенциала эмоционального развития человека.

В ракурсе научных теорий имеются точки зрения ученых, раскрывающие в той или иной степени процессуальные и содержательные стороны эмоционального развития, как явления, которое оказывает действие и воздействие на окружающих (М.М. Кашапов, В.Н. Куницына, Д.В. Ушаков исследуют эмоциональный интеллект; Д.В. Люсин, А.С. Петровская, А.С. Степанова - системный подход к формированию эмоций; А.Г. Асмолов, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев - личностно-деятельностный подход к эмоциональному развитию человека, Л.С. Выготский, М.М. Бахтин, Н.А. Бердяев - гуманистический подход к процессу эмоционального воспитания, В.Давыдов, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн изучают чувства как первичное условие возникновения понимания, как регуляторы эмоционального развития и др.).

Анализ существующих в науке взглядов на проблему эмоционального развития позволил *российским ученым выяснить сущность данного феномена, разработать научные подходы к построению модели эмоционального воспитания в образовательной системе.* Психолог Б.А. Сосновский определяет эмоции, как субъективные реакции человека на воздействия внешних и внутренних

раздражителей, отражающиеся в форме переживаний их личной значимости для субъекта и проявляющиеся в виде удовольствия или неудовольствия [20, с. 527]. А.К. Маркова указывает на взаимосвязь эмоций с мотивами, отмечая, что эмоции выражают возможность реализации учащимися поставленных целей [17, с. 49].

Важным для исследования данной проблемы является высказывание российского психолога М.Г. Яновской, которая утверждает, что эмоции связаны с поведением и познавательной деятельностью человека, в связи с чем их можно обозначить триадой «знание – чувства – поведение», где чувствам и эмоциям отводится центральное место.

Она аргументирует это тем, что уровень развития эмоций человека, проявляется эмоциональной отзывчивостью, как ответственностью за свои эмоциональные волнения перед собой и окружающими. В данном случае М.Г. Яновская имеет ввиду эмоциональную культуру, которая может проявляться в межличностных отношениях, в речевом этикете, в коммуникативных умениях.

Рассматривая эмоциональное развитие человека с позиций функциональности системы, российские ученые изучают отдельные его стадии: афферентного синтеза, принятия решения, постановки цели, действия и оценки результата, что является важным, так как вычленяет стадиальность среди процессуальных характеристик эмоционального развития (П. К. Анохин, И. П. Воропаева и др.).

Усложнение в стадиальности эмоционального развития всесторонне охарактеризовала И.П. Воропаева. В своей статье «Эмоции и педагогический потенциал семиотики», она обосновывает это в следующем высказывании: «Индивидуальная система эмоциональных значений развивается в онтогенезе от эмоционального тона ощущений к сенсорным эталонам, далее к эмоциональной окраске образов восприятия и эмоционально насыщенной форме обобщения – личностному смыслу. Эта сторона смыслотворчества связана со сферой эмоций и чувств» [9, с. 208].

Представляет интерес исследование Ю.И. Александрова, который обосновывает взаимовлияние, взаимодействие сознания и эмоций в организации поведения и регуляции деятельности человека. Сущность концепции Ю.И. Александрова отражена в его положении о том, что сознание и эмоции являются характеристиками разных, одновременно актуализированных уровней системной организации поведения, представляющих собой трансформированные этапы развития и соответствующих различным уровням системной дифференциации [3]. Сознание и эмоции представлены автором как психологические процессы, которые обеспечиваются различными нейрофизиологическими механизмами, а также, как различные характеристики единой системной организации поведения. Автор данной

концепции обращает внимание на поведенческий акт, в развитии которого нет критического момента появления сознания или исчезновения эмоций.

Эти знания помогают педагогам – практикам создавать *педагогические условия, которые дают возможность обогатить эмоциональный опыт школьников* в процессе их взаимодействия с собственным внутренним миром, миром сверстников, учителей, художественных образов и др., создать позитивные переживания от общения с природой, красотой окружающего мира.

Социально-экономические процессы и радикальные преобразования, происходящие в последнее время в России, выдвигают перед педагогической наукой задачи личностно ориентированного обучения и воспитания, суть которого состоит в совершенно новом, инновационном подходе к образованию. Этот подход предусматривает утверждение индивидуальных ценностей образования, удовлетворение личных потребностей детей, обеспечение условий для их успешной самореализации.

В этой связи педагогика активно пополняется новыми знаниями, концептуальными идеями философии гуманизма, развивает представления о путях и способах гуманизации воспитания детей с учётом ориентации их на эмоциональное развитие.

Согласно содержанию Государственного стандарта образования РФ, важным направлением модернизации современной образовательной системы является создание условий для эмоционального развития и воспитания детей. В данном документе подчёркивается необходимость формирования личности учащегося, который способен к восприятию и пониманию собственных эмоциональных состояний и эмоций окружающих, проявляющий сочувствие и сопереживание. Решение этой задачи рассматривается, как важный потенциал преобразования современного социокультурного пространства на гуманистических принципах [23].

Такой подход дал возможность исследователям И. Б. Котовой и Е. Н. Шиянову, разработать и обосновать особенности психолого-педагогической поддержки эмоционального развития школьников. В этой связи они выделяют педагогические условия, обеспечивающие понимание детей, их принятие, авансирование им успеха, предлагают использовать особую стратегию и тактику, способствующих формированию механизмов эмоционального саморазвития.

Педагогическая поддержка эмоционального развития детей младшего школьного возраста освещена в работах И. Фархшатовой. Она считает, что в работе с этой категорией детей, поддержка эмоционального развития включает такие формы работы, как «уроки сотрудничества», групповые занятия по освоению младшими школьниками приемов, направленных на саморегуляцию эмоционального состояния; конструктивное общение со сверстниками и

педагогами; формирование эмпатии, умений эмоциональной поддержки одноклассников; организация праздников, закрепляющих положительные эмоциональные состояния детей; тренинги и игровые программы по знакомству с диапазоном эмоций и освоению приемов распознавания чувств другого человека; работу над проектами по темам «Мое настроение. От чего оно зависит», «Влияние эмоций на общение с одноклассниками», «Мир эмоций», «Как сдерживать эмоции» и др. [22]. Идеи И. Фархшатовой поддерживает К. С. Кузнецова, которая в ходе проведенного исследования выявила, что решение педагогами проблем эмоционального развития детей начальной школы в основном направлено на коррекцию негативных психологических состояний: преодоление страхов, проявления агрессивности, коррекцию взаимоотношений с окружающими людьми и т. д. Она предлагает другой подход к решению этого вопроса, который основан на понимании эмоционального развития, как важного, продолжительного этапа в течение всего периода личностного становления. Такой подход делает возможным расширение педагогического влияния на эмоциональное развитие обучающихся, повышая эффективность процесса. По мнению многих авторов [4, с.41], воспитание эмоционального развития - это новое измерение воспитания, направленное на формирование-оптимального развития эмоционального коэффициента, выражающегося в ответственном отношении к собственным эмоциональным состояниям, отражающемся в резонансных коммуникативных поведениях, производных от индивидуальной системы ценностей эмоционального интеллекта, измеримых эмоциональных навыки, обеспечение академической успеваемости, психического здоровья и социально-профессиональной интеграции.

Перспективы дальнейшего исследования данного направления могут отражать дальнейшую разработку содержания, способов педагогической поддержки обучающихся на следующем уровне общего образования, технологические аспекты реализации программ педагогической поддержки других сторон личности школьников. Таким образом, процесс эмоционального развития в российских школах направлен на обогащение индивидуального опыта гуманистических, эмоционально-эстетических и эмоционально-этических оценочных суждений школьников, формирование у них понимания людей и природы, рефлексивного отношения к своему поведению, развитие опыта созидательного творчества, заботливого отношения к людям, животным и растениям.

*Эмоциональное воспитание* является компонентом целостного педагогического процесса и осуществляется на основе идей аксиологического и рефлексивно-деятельностного подходов, как деятельность, основанная на понимании самого себя и других людей, отождествления и сопереживания происходящего с ними.

Наиболее отличительной особенностью изменений в российском образовании в начале XXI века, является направленность исследовательского поиска на преодоление имеющихся негативных тенденций, связанных с деформацией у подрастающего поколения этических и ценностных аспектов бытия, эмоционально-волевой сферы, наличия эмоциональной глухоты, прагматического мышления, отчуждения от мира и себя.

У учёных вызывают тревогу такие изменения в развитии школьников, как потеря интереса к общению друг с другом, недостаточная их социальная компетентность, беспомощность в отношениях со сверстниками, агрессивный характер решения конфликтов. Эти недостатки нашли отражение в Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России и в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (ФГОС НОО) [16; 23]. В этих документах поставлена задача усиления роли образования не только в физическом и интеллектуальном, но и эмоциональном развитии детей, воспитания у них этических чувств, доброжелательности, понимания и сопереживания чувствам других людей.

Важным является чётко поставленная задача воспитания у подрастающего поколения эмоционально-нравственной отзывчивости, которая является важным социальным потенциалом общества. В этой связи можно констатировать противоречие между потребностью образовательной практики в современных технологиях эмоционального воспитания школьников и недостаточной их разработанностью в российской педагогической науке.

В России уже создана теоретическая основа для изучения проблемы эмоционального развития человека. Большое значение имеют исследования вопросов развития личности школьников в процессе обучения (В.В. Давыдов, Л.В. Занков, Д.Б. Эльконин и др.), коррекции эмоционального развития детей (Г.Л. Бардиер, И.П. Воропаева, Л.Л. Лебедева, И.М. Никольская и др.), воспитания у детей ценностного отношения к природе (С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин и др.), формирования ориентаций школьников на здоровый образ жизни (В.О. Морозов, Н.М. Полетаева и др.).

Исследователи признают, что сосредоточенность традиционной школы на интеллектуальном развитии учащихся и недостаточная разработанность научно-методических основ эмоционального воспитания делают эту проблему в определённой степени декларативной. В традиционном образовании школьников эмоциональное воспитание детей рассматривается в основном в рамках учебных предметов, где цель эмоционального воспитания реализуется лишь эпизодически для решения узких интеллектуальных задач: при прохождении некоторых разделов литературного чтения, окружающего мира, музыки, изобразительного искусства. В



нынешних условиях, усиление гуманистических начал в современной педагогической науке и модернизация общего образования направлены на внимание науки и образовательной практики к эмоциональной сфере ребёнка.

В этой связи представляет интерес рассмотрение в исследованиях В.С. Данюшенкова, А.К. Марковой, Н.Г. Морозовой, О.И. Павлюк, Г.И. Щукиной и др. роли познавательного интереса, который трактуется ими, как эмоционально-ценностный мотив процесса обучения, с помощью которого осуществляется позитивное воздействие эмоционального фактора. Они считают, что познавательный интерес окрашивает учебный процесс положительными эмоциями.

В этом аспекте в российской педагогике имеются богатые традиции, когда в разработанных инновационных технологиях эмоциональный фактор является ведущим в процессе обучения и воспитания (Л. Ю. Гордин, А. Н. Лутошкин, З. И. Равкин, В. А. Сухомлинский, П. М. Якобсон, М. Г. Яновская и др.).

Эти материалы дают педагогам возможность научно обоснованно перейти от случайных влияний на эмоциональное развитие учащихся, к продуктивному процессу включения эмоционального компонента в учебный процесс, дают возможность использовать их при разработке программ духовно-нравственного, экологического, эстетического, трудового, нравственного и патриотического воспитания учащихся, для повышения эффективности взаимодействия с детьми и их родителями.

В современной российской дидактике, в специальных исследованиях, можно констатировать большой интерес к данному вопросу. Исследования учёных направлены на воссоединение интеллектуального и эмоционально-потребностного в процессе обучения.

Так исследованы и внедрены в практику отдельные аспекты повышения уровня эмоциональности процесса обучения: роль положительной эмоциональной оценки изучаемого предмета (А.О. Куракина, 2001); развитие эмоционально-чувственной сферы как условие формирования творческого мышления (Л.Г. Чеботарь, 2003); создание эмоционально-предметной среды (И.В. Феттер, 2001); активизация эмоциональной сферы студентов (М.Н. Татарина, 2003); эмоциональная культура учителя (Н.А. Рачковская, 2001).

В этой связи очень значимым является мнение известного российского психолога А. В. Запорожца, который считает, что результативность выполнения любой деятельности зависит от согласованного функционирования, единства интеллектуальной и эмоциональной сфер [12].

Эту мысль мы находим и в трудах Л.С. Выготского, который считает, что у ребенка эмоции развиваются по восхождению – от уровня «аутистического мышления», когда эмоции играют скорее ведомую роль интеллектуального

процесса», к реалистическому интеллектуальному процессу, когда интеллектуальный и эмоциональный процессы объединяются [10].

Важным считает В.С. Мухина роль учителя в реализации задач эмоционального развития детей и усиления эмоционально-ценностной характеристики учебного процесса. По её мнению, дети особенно в начальной школе, испытывают так называемый «эмоциональный голод», так как они всегда нуждаются в положительных эмоциях педагога, поддерживающих и направляющих их. Исходя из этого можно считать, что педагог является регулятором эмоционального состояния школьников.

В работах российских исследователей (Л.В. Байбородова, В.Н. Белкина, Е.О. Галицких, И.П. Иванов, Е.В. Карпова, Л.Н.Куликова, С.Г. Макеева, Т.А. Маркова, М.И. Рожков, Н.Г. Рябкова, Е.В. Титова, С.В. Титов, Ю.И. Щербаков, Н.Е. Щуркова и др.) рассматриваются идеи, которые отражают гуманистические идеалы и ценности, ориентирование образования на оказание поддержки усилиям ребёнка в развитии, гуманизацию взаимоотношений в детских коллективах, в системе детско-родительских отношений. По их мнению, гуманистический характер образования должен строиться на любви к ребёнку, в процессе доброжелательного диалога и понимания, сотрудничества и сотворчества с детьми.

Основным средством эмоционального воспитания школьников является их многогранная деятельность, которая основана на их стремлении одухотворять окружающий мир, наделять неодушевлённые предметы чувствами, эмоциональными переживаниями, способная обогатить детский опыт творчеством, заботой о людях, животных и растениях.

В современной философско-педагогической литературе России, в аспекте эмоционального развития, активно обсуждается технократический интеллект и его разрушительное влияние на духовный мир человека. Так, например, В.П. Зинченко делает вывод о том, что технократическое мышление - духовно пусто: опустошает чувственную сферу человека, влечёт за собой низведение его поступков до уровня технического акта, замещение отрефлексированных актов актами ситуативными [13].

Эту идею поддерживает В.В. Розанов, который говорит, что «техника, присоединившись к душе, дала ей всемогущество. Но она же её и раздавила. Появилась «техническая душа»... И вдохновение умерло» [20].

Некоторые учёные указывают, что в информационном обществе может вообще исчезнуть проблема свободы человека, его ответственности, ибо технократическое мышление перестанет быть человеческим, будет навязывать темпоритм, поставит человеку условия, которые он просто будет обязан выполнять (В.П. Зинченко, Н.Н. Моисеев и др.).

Известный российский ученый Н.А. Бердяев считает, что в современном обществе существует дефицит диалога. В связи с чем человек отвыкает от размышлений, у него происходит процесс видоизменения эмоциональных реакций, окружающий мир недостаточно проникает в его внутреннюю жизнь, и как следствие – происходит разрушение личности [5].

Подтверждение этой мысли мы находим в работах А.А. Ухтомского и М.М. Бахтина, другой человек является необходимым условием самореализации личности, в нем он узнает самого себя.

В этой связи многие педагоги (А. А. Бодалев, О. С. Гозман, Ю.Б. Гиппенрейтер, В.В. Зеньковский, В.А. Кан-Калик, В.Т. Лисовский и др.) предлагают осознать необходимость активного внедрения в систему образования разнонаправленного диалога, считают необходимым сделать учебный процесс коммуникативной практикой, направленной на другого человека.

Они считают, что через другого в нас могут усиливаться либо отрицательные, либо положительные свойства и поэтому человеку необходимо перешагнуть за границы индивидуализма, в противном случае он останется вечным заложником нравственного застоя. Поэтому первостепенное значение должно иметь не само Я, а наличие вне себя другой равноправной личности.

Для решения этих задач российские ученые предлагают внедрять технологии, которые обладают следующими признаками: активизация ощущений, эмоциональных переживаний учащихся; создание условий для обмена эмоциями с другими людьми; возможность для творческой деятельности, реализации способности и потребности в заботе о людях, животных и растениях; позитивное и доброжелательное отношение окружающих взрослых и детей; компенсирование учителем и сверстниками дефицита эмоциональных контактов в семье; неформальное и диалогичное общение; рефлексия, самоанализ, самооценка переживаний, эмоционального состояния, настроения. Эти возможности предоставляет детям технология проектной деятельности, которая активно применяется в урочной и внеурочной деятельности российских школ.

Использование этих методов даст возможность учащимся поразмышлять над своими переживаниями, состоятельно отойти от имеющегося эмоционального опыта и принять правильное решение, самостоятельно выбрать виды и способы своего поведения.

Также это будет способствовать развитию у учащихся творческого потенциала, гуманистической направленности деятельности во благо окружающих взрослых и сверстников.

Очень важно, что это даёт возможность педагогу сопровождать деятельность ученика ненавязчиво, влияя на его деятельность опосредовано, с учётом уровня его

эмоциональной воспитанности. В целом ряде педагогических исследований (К.С. Кузнецова, Г. М. Бреслав, З. Кралова, Е. Ковачикова, В. Репова, И. И. Вартанова и др.) разрабатываются организационно-педагогические условия эмоционального воспитания учащихся разных возрастов: педагогическое стимулирование взаимодействия детей и родителей в решении проблем эмоционального характера; обеспечение научно - методической и практической помощи педагогам, которая направлена на формирование компетентности в эмоциональном развитии учащихся, формировании их отношения к эмоциональной жизни детей, как ценности, способствующей успешному духовно-нравственному развитию учащихся; создание программ отдельных учебных курсов, призванных формировать этические и эстетические чувства, моральную децентрацию, эмпатию, умение понимать и сопереживать чувствам других людей, установку на здоровый образ жизни.

**Научные выводы к которым мы пришли являются результатом исследования педагогической литературы:**

1. Важным является выдвинутое учёными положение о том, что процесс эмоционального развития учащихся будет эффективным только при условии присутствия рядом с учащимися педагогов с высоким уровнем эмоциональной культуры, которые равнодушны к чувствам ребёнка, проявляют толерантность и эмпатию, когда у школьников не накапливаются негативные эмоциональные переживания в общении.
2. Российские учёные определяя перспективы дальнейшего исследования данной проблемы, связывают её с построением системы эмоционального воспитания, которая бы объединяла детский сад, начальные и средние классы школы с углублением следующих аспектов данной проблемы: взаимодействие семьи и школы в эмоциональном развитии детей; преемственность в воспитании эмоциональной воспитанности у младших школьников и учащихся средних классов; эмоциональное воспитание детей в системе дополнительного образования; подготовка будущих учителей к эмоциональному воспитанию в условиях учебно-воспитательного процесса.

**Литература**

1. COJOCARU-BOROZAN, M. *Teoria culturii emoționale. Studiu monografic asupra cadrelor didactice*. Chișinău: Tipografia UPS „Ion Creangă”, 2010. 239 p. ISBN 978-9975-46-066-8.
2. COJOCARU-BOROZAN, M.; BUSHNAQ, T.; ȚURCAN-BALȚAT, L.; ȘOVA, T.; ZAGAIEVSCHI, C.; ANDRONE, S.I. *Glosar român-englez-rus-francez-italian:*

- Pedagogia culturii emoționale*. Chișinău: Tipografia UPS Ion Creangă, 2016. 465 p. ISBN 978-9975-46-273-0.
3. АЛЕКСАНДРОВ, Ю.И. От эмоций к сознанию. В: *Психология творчества*: школа Я.А. Пономарева / под ред. Д.В. Ушакова. М.: 2006. с. 304-322.
  4. АНОХИН, П.К. *Эмоции*. Большая медицинская энциклопедия: в 36 т. М.: 1964. с. 339- 358.
  5. БЕРДЯЕВ, Н.А. Философия пола и любви. В: Ю.Ю. Черный. *Ин-т науч. информ. по обществ. наукам*. М.: Наука, 2004. 132 с. ISBN 5-02-032736-0. Доступен: [http://yanko.lib.ru/books/philosoph/chernuy=phil\\_pola\\_i\\_lubvi\\_berd.htm](http://yanko.lib.ru/books/philosoph/chernuy=phil_pola_i_lubvi_berd.htm)
  6. БОЖОВИЧ, Л. И. *Личность и ее формирование в детском возрасте*. Питер: 2008. 398 с.
  7. БРЕСЛАВ, Г. М. Композиционная теория эмоций: к пониманию моральных эмоций и любви. В: *Психология. Журнал Высшей школы экономики*, 2015. с. 81–102.
  8. ВАРТАНОВА, И. И. Специфика взаимосвязи эмоционального и понятийного компонентов учебной мотивации. В: *Культурно-историческая психология*, 2018. 77 с.
  9. ВОРОПАЕВА, И. П. Эмоции и педагогический потенциал семиотики. В: *Мир психологии*. Москва: Воронеж, 2002. № 4 (32). с. 203-209.
  10. ВЫГОТСКИЙ, Л. С. *Психология развития человека*. Москва: Эксмо, 2004. с. 369.
  11. ДРУЖИНИН, В. Е. *Психология эмоций, чувств, воли*. Москва: ТЦ «Сфера», 2003. 95 с.
  12. ЗАПОРОЖЕЦ, А. В.; НЕВЕРОВИЧ, Я.З. О генезисе, функции и структуре эмоциональных процессов ребенка. В: *Вопросы психологии*, 2009. с. 59–73.
  13. ЗИНЧЕНКО, В. П. Наука о мышлении. В: *Развивающее обучение*. Москва: 2002.
  14. КАРЕЛИНА, И. О. Развитие эмоциональной сферы детей в дошкольной образовательной организации: избранные научные статьи. Прага: Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2017. 122 с. ISBN 978-80- 7526-217-2.
  15. КРАЛОВА, К.; КОВАЧИКОВА, Е.; РЕПОВА, В.; ШКОРВАГОВА, Е. Виды деятельности на уроках английского языка, вызывающие положительные / отрицательные эмоции. В: *Образование и наука*, 2021. с. 136–155. URL: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2021-1-136-155>
  16. *Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России* 21.04.2014. Доступен: <https://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/nachalnaya-shkola/orkse/fgos/kontseptsiya-dukhovno-nravstvennogo-razvitiya-i-vospitaniya-lichnosti-grazhdanina-rossii.html>

17. КУЗНЕЦОВА, К.С. *Педагогическое сопровождение младших школьников в процессе формирования эмоционального интеллекта*. Саратов: 2012. 94 с.
18. МАЛЮКОВ, А.Н. *Психология переживания и художественное развитие личности*. Дубна: Феникс, 2001. 253 с.
19. МУХИНА, В. С. *Детская психология*. Москва: Просвещение, 2015. 272 с.
20. РОЗАНОВ, В. В. *Собрание сочинений. Когда начальство ушло...* Сост. П. П. Апрышко и А. Н. Николюкин. Москва: Республика, 1997. 671 с. ISBN 5-250-02612-5. Доступен: [https://imwerden.de/pdf/rozanov\\_sobranie\\_sochineniy\\_kogda\\_nachalstvo\\_ushlo\\_1997\\_text.pdf](https://imwerden.de/pdf/rozanov_sobranie_sochineniy_kogda_nachalstvo_ushlo_1997_text.pdf)
21. СМИРНОВА, Л.Н. Популярная история театра. В: Л.М. Смирнова, Г.А. Гальперина, Г.В. Дятлева. Москва: Мульти Медиа, 2008. 152 с.
22. ФАРХШАТОВА, И.А. Педагогическая поддержка эмоционального развития детей младшего школьного возраста. Педагогические науки. Оренбург, 2021. УДК 37.032.
23. *Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования*. Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от «6» октября 2009 г. № 373. Доступен: [https://kpfu.ru/docs/F2009061155/FGOS.NOO\\_23\\_10\\_09\\_Minjust\\_3.1.pdf](https://kpfu.ru/docs/F2009061155/FGOS.NOO_23_10_09_Minjust_3.1.pdf)

CZU: 37.042.2:316.454.52+372.853

DOI: 10.36120/2587-3636.v28i2.177-183

## PATTERNUL EDUCAȚIONAL AL DEZVOLTĂRII COMPETENȚELOR DE COMUNICARE ALE ELEVILOR (EDUCAȚIA FIZICĂ)

Mihaela FLOREA, doctorandă UPSC (România)

<https://orcid.org/0000-0002-7193-1895>

**Rezumat.** Derivând din scopul urmărit, acest articol descrie o activitate de formare a competențelor de comunicare într-un context mai special, acela al lecției/activității de educație fizică, urmărind să aducă argumente în favoarea acestei corelații formative. Sunt analizate unele rezultate ale elevilor în ceea ce privește competențele de comunicare în rol de premise. Educația fizică este un puternic instrument educațional, care poate ajuta tinerii să își dezvolte competențele sociale și pe cele de comunicare. Cercetarea care să dezvăluie modul în care elevii percep realitatea, modul în care se raportează la ea prin comunicare și modul în care ei percep necesitatea acestor competențe este necesară din perspectiva formării, pe parcursul ciclului liceal, a unor tineri care să se poată înscrie cu succes pe piața muncii și care să se poată adapta la schimbările din ce în ce mai dese ce au loc în societatea de astăzi. Anume din aceste motive articolul analizează corelarea dintre comunicare și educația fizică în cadrul activității de învățare, „căutând” soluții pertinente pentru formarea competențelor de comunicare în afara disciplinelor lingvistice.

**Cuvinte-cheie:** comunicare, competență de comunicare, educație fizică, pattern educațional, corelare.

## EDUCATIONAL PATTERN OF COMMUNICATION SKILLS DEVELOPMENT OF STUDENTS (PHYSICAL EDUCATION)

**Summary.** Deriving from the intended purpose, this article describes an activity of forming communication skills in a more special context, that of the physical education lesson/ activity, aiming to make arguments in favour of this formative correlation. Some of the students' results in terms of communication skills in the role of premises are analysed. Physical education is a powerful educational tool that can help young people develop their social and communication skills. Research that reveals how students perceive reality, how they relate to it through communication and how they perceive the need for these skills is necessary from the perspective of forming, during the high school cycle, young people who can successfully insert themselves into the labour market and who can adapt to the increasingly frequent changes taking place in today's society. It is for these reasons that the article analyses the correlation between communication and physical education within the learning activity, "looking" for relevant solutions for the formation of communication skills outside the linguistic disciplines.

**Keywords:** communication, communication competence, physical education, educational pattern, correlation.

Pornind de la orientările care vizează specificul comunicării în cadrul educației fizice, trebuie să menționăm că această disciplină îndeplinește următoarele funcții specifice: *funcția de dezvoltare armonioasă; funcția de perfecționare a capacității motrice; funcția de emulație; funcția recreativă; funcția de socializare*, fapt care generează necesitatea unei corelări dinamice cu funcțiile comunicării consemnate în diversele modele ale acesteia. În desfășurarea orelor de educație fizică se folosesc tehnici didactice variate, dominante fiind cele verbal-expozitive, verbal-conversative, dar și tehnicile care implică în special demonstrațiile. Mesajele verbale sunt prezente

preponderent sub formă de comenzi, explicații, dar și sub formă de mesaje de motivare, convingere, sugestie.

Condiția cea mai importantă pentru atingerea obiectivelor propuse la ora de educație fizică este aceea a desfășurării unui proces de comunicare caracterizat de eficiență. Este extrem de important ca elevul să aibă un repertoriu lingvistic în care să se afle și termenii specifici educației fizice, intervenția profesorului să vină în momentul optim, iar rezultatele să poată fi vizibile atât în atitudinea elevului, cât și în rezultatele sale școlare.

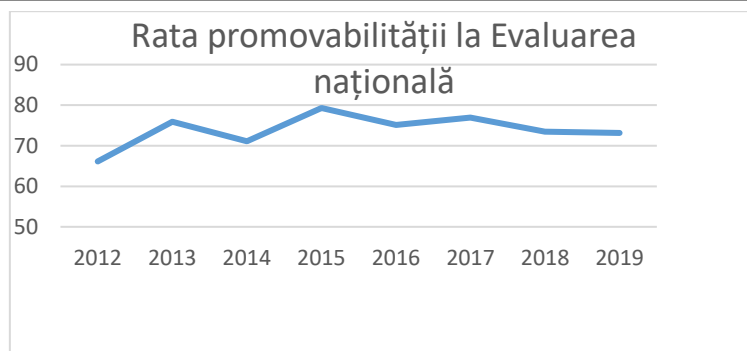
Este evident că nici o activitate educativă nu se poate desfășura în afara procesului de comunicare, oricare ar fi ponderea tipurilor de comunicare combinate. Fiecare parte a procesului, fiecare instrument folosit adecvat, aduce aportul necesar la atingerea succesului și transmiterea mesajului didactic în cele mai bune condiții.

Necesitatea dezvoltării competențelor de comunicare la elevii din ciclul liceal este evidentă, cu atât mai mult cu cât rezultatele elevilor la testele PISA sunt destul de slabe, iar astăzi se pune foarte serios problema alienării sub influența tehnologiilor de comunicare digitală, care izolează individul de lumea reală, ale cărei provocări trebuie să le înfrunte și să le învingă, oferindu-i un refugiu virtual, unde poate modela mediul și relațiile după propria dorință [1, p. 9].

Mai multe studii, printre care și cel efectuat în anul 2015 de către Centrul de Evaluare și Analize Educaționale [2, p. 7], menționând și statisticile OECD publicate în 2015 pe baza testelor PISA, arată că 42% din adolescenții de 15 ani din România întâmpină greutăți majore în a selecta și diferenția informațiile după anumite criterii, acestora lipsindu-le capacitatea de a efectua raționamente elementare. O astfel de rată a analfabetismului funcțional este destul de mare. Urmările acestei rate înalte a analfabetismului funcțional sunt extrem de vizibile în șansele de evoluție economică a României, OECD estimând că dacă până în anul 2030 acest tip de analfabetism ar fi eradicat, impactul economic estimat (scenariu optimist) ar fi de 296% din PIB. Considerăm că argumentul adus, într-o lume concentrată pe beneficii ce pot fi convertite în indicatori economici, este extrem de convingător, iar dezvoltarea competențelor de comunicare ale elevilor ar trebui să facă parte din ținta propusă pentru anul 2030.

Continuând profilul de țară al României, trebuie subliniat faptul că evaluarea națională permite înscrierea oricărui elev la liceu, indiferent de notă, procentul elevilor care au luat note peste 5 variind între 79,3% în anul 2015 și 66,12% în anul 2012. Aceste date sunt însă media la nivel de țară, existând județe în care promovabilitatea medie a fost în jur de 56%, deci aproape jumătate din elevi nu au reușit să ia note de trecere (5) la disciplinele de examen. În aceste condiții, trebuie acceptat faptul că, la nivel național, procentul de elevi de clasa a VIII-a care nu dețin competențe minime de comunicare în Limba și literatura română și la Matematică este ridicat.





**Figura 1. Rata promovabilității la evaluarea națională în perioada 2012-2019**

Sursa date: Ministerul Educației Naționale <http://evaluare.edu.ro/>

Însă nota 5 nu arată că un elev are competențele necesare pentru a face față cu brio în învățământul liceal. Deducem cu ușurință că un astfel de elev nu va mai putea recupera lacunele existente deja, la care se vor adăuga și cele ce se vor forma pe parcursul ciclului liceal, deoarece nivelul de complexitate crește și elevul nu face față acestor provocări, soluția fiind cantonarea în mediocritate și în lipsa cunoștințelor necesare pentru a promova clasa, precum și examenul de bacalaureat, competența de comunicare, în acest context, fiind una determinantă.

Educația fizică este un puternic instrument educativ, care poate ajuta tinerii să își dezvolte competențele sociale și capacitatea de integrare în viața profesională, cu efecte pe termen lung, dar, de asemenea, și competența de comunicare. O cercetare care să dezvăluie modul în care elevii percep realitatea, modul în care se raportează la ea prin comunicare și modul în care ei percep necesitatea acestor competențe este necesară din perspectiva formării, pe parcursul ciclului liceal, a unor tineri care să se poată insera cu succes pe piața muncii și care să se poată adapta la schimbările din ce în ce mai dese ce au loc în societatea de astăzi. Mai mult, credem că este important să cunoaștem diferențele care se manifestă între absolvenții ciclului gimnazial din mediul urban și cei din mediul rural, în vederea elaborării unor instrumente adecvate fiecărui grup, în vederea dezvoltării acestor competențe, ținta fiind crearea unei legături trainice între educator și elev, prin intermediul unei comunicări eficiente și personalizate în funcție de necesități.

Percepția despre lume și viață pe care fiecare dintre noi o deține și o folosește în activitatea de zi cu zi este formată dintr-o multitudine de elemente informaționale depozitate în memorie, care se îmbină într-un mod individual și poziționează individul într-un mod aparte, față de societate și de semenii săi. Toate aceste elemente informaționale sunt culese prin intermediul comunicării, înțelegând acum mai mult ca oricând importanța acestei „funcții” deținute de om: aceea de a culege, analiza, sistematiza, elabora noi structuri informaționale și a le transfera semenilor.

Adolescența este o perioadă plină de vulnerabilități, iar elevii care încep ciclul de pregătire liceal nu fac excepție. Ei trec printr-o perioadă extrem de grea din punct de vedere psihologic: perceperea corectă și acceptarea modificărilor mediului extern și intern, care duce, de multe ori, la situații în care adolescentul este confuz, incapabil să se concentreze pe sarcini, incapabil să își pună priorități și să manifeste discernământ în actele și faptele sale. Există suficiente cazuri în care adolescenți inteligenți au luat decizii care le-au marcat întreaga viață, un factor important fiind în aceste situații comunicarea insuficientă sau defectuoasă între tânăr și mediul social și educațional.

Integrarea într-un grup social ori profesional nu se poate face fără deținerea unui minim de competențe comunicative. Or, la finalul perioadei de dezvoltare, un elev ar trebui să aibă o serie de achiziții lingvistice și să folosească în mod adecvat limba română [3, p. 5]. Mai mult, ar trebui să fie familiarizat cu o abordare pluridisciplinară a unor fenomene/domenii ale cunoașterii, ceea ce înseamnă un vocabular dezvoltat și capacitate de analiză, sinteză și transfer al cunoștințelor dintr-o zonă de expertiză în alta.

Disciplina *Educația fizică* este o disciplină cu un profil deosebit de majoritatea celor incluse în programele-cadru de liceu, prin faptul că se adresează deopotrivă unor însușiri fizice, precum și unor însușiri psihice. Este cunoscut faptul că de multe ori elevii evită participarea la aceste ore sau, dacă participă, ei nu depun întotdeauna efortul necesar pentru atingerea obiectivelor lecției. Acest răspuns pasiv la demersul didactic are o multitudine de cauze. De asemenea, sunt mai puțini profesori care leagă ideea de comunicare eficientă cu ideea de performanță, la orele de educație fizică.

Astfel, am presupus că există o legătură directă semnificativă între dezvoltarea competențelor de comunicare ale elevului și nivelul performanței obținute în cadrul orei de educație fizică.

Verificarea valorii de adevăr a ipotezei formulate s-a efectuat prin desfășurarea unei cercetări pe un grup de elevi înmatriculați în clasa a IX-a la Colegiul Economic „*Ion Ghica*” din Bacău, totalizând 135 de elevi. La conceperea cercetării au fost luate în considerație următoarele elemente: elevii înmatriculați prezintă omogenitate din punct de vedere al vârstei: 14-15 ani; provin atât din mediul urban, cât și din mediul rural, ceea ce asigură reprezentativitate din acest punct de vedere; sunt un grup relativ echilibrat din punct de vedere al genului, neînregistrându-se o predominanță (fete sau băieți), ceea ce asigură posibilitatea ca rezultatele să fie posibil de extrapolat la nivelul întregii colectivități; sunt înmatriculați la clasele din filiera teoretică și la cea tehnologică, ceea ce asigură o largă reprezentativitate și din această perspectivă.

*Obiectivul fundamental al cercetării aplicative* a fost acela de a identifica modul în care elevii care vin în clasa a IX-a, provenind atât din mediul urban, cât și rural, sunt pregătiți pentru comunicare—în general și în cadrul orei de educație fizică, în special, în vederea conceperii unui plan de perfecționare a interacțiunii elev-profesor, având ca scop

crearea unui mediu propice educației, pe baza unui transfer informațional cu randament ridicat, între educator și educabil.

Pornind de la esențele referențiale ale comunicării și de la instanța educativă a modelelor de comunicare, a principiilor activității de comunicare, operând un context analitic al specificului comunicării verbale, au fost desfășurate activități aplicative printr-un program experimental numit *Patternul educațional al dezvoltării competențelor de comunicare ale elevilor (Educația fizică) – PDE2CE-ul*, conceput ca un program formativ care a fost valorificat în cadrul orelor de educație fizică, lunar fiind alocate orele aflate la dispoziția profesorului.

Competențele de comunicare sunt competențe transferabile, iar faptul că dezvoltarea acestor competențe se reflectă nu doar asupra participării și performanței elevilor la educația fizică, ci și în atingerea unui nivel mai bun la celelalte discipline din curriculum.

Investigarea resurselor privitoare la instrumentele de dezvoltare a competenței de comunicare a presupus atât consultarea surselor teoretice de informare din domeniu, cât și consultarea unor resurse generate de programele Erasmus derulate în România și în Europa, din practica unor specialiști în comunicare, din cursurile de perfecționare, cât și din experiența colegilor de la catedră și din experiența personală.

În acest context analitic, una din activități din *Patternul educațional al dezvoltării competențelor de comunicare ale elevilor (Educația fizică) – Intercunoașterea*, a presupus aplicarea tehnicii *Amprenta*, ca o activitate de cunoaștere reciprocă și de valorizare a membrilor unui grup, care introduce un element de risc și nevoia de încredere în cei din jur. Fiecare elev se apreciază și se vede prin optica grupului, preia etichete pe care grupul i le aplică, ajungând uneori în situația în care aceste etichete să îl definească în termeni reali, care pot fi de multe ori dezavantajoși (menționăm situațiile de bullying în care un elev căruia i se adresează porecle jignitoare, poate după un timp să ajungă să creadă că le merită și să se comporte în consecință). Elementul de risc este legat de faptul că într-un grup suntem agreeți de o parte a membrilor și mai puțin agreeți de o altă parte. Nu întotdeauna o persoană cunoaște cu exactitate cine sunt persoanele care îi sunt mai apropiate și nici nu știe cu exactitate cine nu o simpatizează. Riscul este acela că ceea ce un participant poate afla este posibil să nu fie în acord cu propria imagine despre sine, reversul fiind că poate afla lucruri neașteptate, care îi pot schimba perspectiva asupra propriului Eu.

Tehnica nu necesită o logistică deosebită, doar hârtie de scris, creioane sau pixuri și o rolă de bandă adezivă. Indicații care sunt date elevilor: fiecare elev ia o coală de hârtie și un instrument de scris; o palmă este așezată pe coala de scris și cu mâna cealaltă se trasează un contur care să cuprindă toate degetele răsfirate, astfel încât să fie toate pe coala de scris, dar să nu fie lipite; cu o bucată de bandă adezivă, fiecare elev este ajutat să

își lipească această coală de hârtie pe spate; elevii se vor plimba (printr-un exercițiu fizic special) în spațiul clasei și se opresc (la o comandă specială) la câte un coleg, scriindu-i pe coala de pe spate o calitate pe care o apreciază la acesta. Mișcarea în spațiul clasei trebuie să fie ordonată, elevii să nu se împiedice unii pe alții, să fie serioși și responsabili.

Ce este special la acest exercițiu, este faptul că este adecvat pentru un grup în care membrii se cunosc, dar nu de foarte mult timp și încă se observă procese de adaptare, dar și faptul că un membru al grupului nu știe cine i-a scris pe spate opiniile pe care le va citi la finalul exercițiului, când va putea dezlipi coala de scris și o va citi. Acesta este misterul și riscul care face ca exercițiul să fie atractiv. Este o modalitate ideală de a avea o imagine cuprinzătoare a felului în care grupul te privește și te apreciază, imagine care arată ca un puzzle format din opinii individuale. Profesorul monitorizează mișcarea elevilor și îi încurajează să treacă pe la fiecare coleg, să nu omită pe nimeni. Mai mult, pentru a atrage elevii și a spori încrederea, profesorul își poate asuma la rândul său riscul de a se vedea prin prisma elevilor săi, deci și el poate lua eventual parte la „mișcare”.

La finalul activității elevii sunt încurajați să citească atent consemnările de pe coala proprie, eventual să le aranjeze într-o listă și să se gândească dacă așteptările avute sunt atinse, sunt depășite sau nu se suprapun cu ceea ce au aflat. În măsura în care dorește, profesorul organizează și o discuție între elevi privitor la ceea ce au aflat, au simțit și au experimentat pe parcursul orei. După ce fiecare elev și-a făcut o listă cu trăsăturile pe care membrii grupului le-au verbalizat pe *amprentă*, au fost rugați să încredințeze colile scrise profesorului și au fost de acord.

Concluziile pe care le putem trage în urma desfășurării acestei activități la clasă și a analizei amprentelor arată că opiniile lor s-au sprijinit pe trăsături vizibile, atribute pozitive din punctul lor de vedere atunci când e vorba să evoluezi într-un grup și să fii apreciat (*amuzant, simpatic, drăguț, foarte de treabă, supărăcios, de gașcă, referiri la înălțime*); aprecierile lor sunt limitate, în mare parte, la aceste atribute, variațiile sunt puține, cu referire la inteligență sau însușiri care identifică în mod unic o persoană într-un grup, precum opinia că o persoană se descurcă bine la argumentare și este avocatul clasei; au un limbaj specific, format din cuvinte sau expresii care nu spun foarte multe despre o persoană și care sunt folosite în limbajul colocvial al grupurilor de adolescenți: *e ok*; lipsa capacităților de evaluare obiectivă a membrilor grupului este suplinită prin utilizarea unui jargon specific grupurilor de adolescenți din zilele noastre (*e de gașcă, OK Boomer, e de treabă*). Acest fapt indică un vocabular limitat și o dorință de a nu scădea în ochii celorlalți, asociind interacțiunilor cu grupul comportamente care să nu îi facă diferiți de ceilalți membri.

În felul acesta, o primă consecință care trebuie menționată rezidă în faptul că elevii care încep ciclul liceal au competențe de comunicare slab dezvoltate. În acest cadru transpare ideea că există o preocupare a elevilor pentru a avea o cultură generală, dar

această dorință trebuie să se materializeze într-un efort susținut și în rezultate vizibile. Elevii de clasa a IX-a au probleme reale de comunicare în general, probleme care se fac semnificativ simțite și în comunicarea didactică. Ei nu reușesc să decodifice mesajul în integralitatea sa, posibil și pentru că răbdarea, legată de ascultarea activă, este deficitară, dar și probabil pentru că sunt mai preocupați să transmită decât să primească. Acest lucru se observă și atunci când trebuie să răspundă unor sarcini de lucru, exprimarea lacunară este dublată de o anume stare de imobilitate, fiind mai dispuși să imite decât să aibă propriile interpretări.

Elevii înțeleg că indicațiile profesorului sunt importante pentru atingerea obiectivelor lecției, însă constatăm că pentru atingerea performanței este nevoie de ascultare activă, de o înțelegere a mesajului și de corelarea acestuia cu capacitatea fizică și nivelul energetic pe care îl dețin. Putem afirma că, în general, elevii nu se descurcă foarte bine la comunicarea de grup și la sporturile de echipă, de aceea este necesară o continuă preocupare pentru dezvoltarea lor personală și pentru îmbunătățirea competențelor de comunicare, disciplina educația fizică fiind destul de ofertantă din această perspectivă.

Aplicarea *Patternului educațional al dezvoltării competențelor de comunicare ale elevilor (Educația fizică)*, oferă posibilități reale de dezvoltare a competențelor de comunicare ale elevilor din ciclul liceal, valorificând introspecția, interiorizarea informațiilor descoperite de către elevi și integrarea acestora în sistemul psihologic propriu, astfel încât să poată fi accesate în momentele cheie.

Astfel, prin *corelarea comunicare – educație fizică* înțelegem punerea în valoare a relației speciale între dezvoltarea competențelor de comunicare și educația fizică a elevilor drept o relație intenționată, perceptibilă, printr-o extindere într-o disciplină nelingvistică.

## Bibliografie

1. POP, L.-C. *Comunicarea în educație fizică și sport*. București: Pro Universitaria, 2014. 184 p. ISBN 978-606-647-939-4.
2. Centrul de evaluare și analize educaționale. *Scăderea analfabetismului funcțional – o posibilă prioritate strategică în educație*. 2015. (vizitat pe 16.10.2019). Disponibil la <http://ceae.ro/wp-content/uploads/2015/10/Raport-Scaderea-analfabetismului-funcional.pdf>
3. CONSTANTINESCU, O. *Repere conceptuale și metodologice in curriculum național*. Iași: Universitatea „Alexandru Ioan Cuza”, 2012. Disponibil la [https://www.math.uaic.ro/~oanacn/depozit/Curs\\_10\\_Curriculum\\_national.pdf](https://www.math.uaic.ro/~oanacn/depozit/Curs_10_Curriculum_national.pdf)