

Univers Pedagogic

ISSN 1811-5470

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

Revistă Științifică
de Pedagogie și Psihologie, Categoria B
Apare din anul 2003, trimestrial



COLEGIUL DE REDACȚIE

Dr. hab. conf. Lilia POGOLȘA, Institutul de Științe ale Educației, RM
Dr. conf. Nelu VICOL, Institutul de Științe ale Educației, RM
Dr. conf. Oxana PALADI, Institutul de Științe ale Educației, RM
Acad. Aurelian DĂNILĂ, Academia de Științe a Moldovei
Acad. Victor ȚVIRCUN, Institutul Diplomatic, RM
Acad. Tatiana CALLO, Agenția Națională de Asigurare a Calității în Educație și Cercetare, RM
Acad. Oleg TOPUZOV, Institutul de Pedagogie al ANȘP, Ucraina
M.c. Victor MORARU, Academia de Științe a Moldovei, RM
Dr. Valentin CRUDU, Ministerul Educației, Culturii și Cercetării, RM
Dr. hab. prof. Aglaida BOLBOCEANU, Institutul de Științe ale Educației, RM
Dr. hab. conf. Nina PETROVSCHI, Institutul de Științe ale Educației, RM
Dr. conf. Ludmila FRANȚUZAN, Institutul de Științe ale Educației, RM
Dr. conf. Maria HADÎRCĂ, Institutul de Științe ale Educației, RM
Dr. conf. Aliona AFANAS, Institutul de Științe ale Educației, RM
Dr. Veronica CLICHICI, Institutul de Științe ale Educației, RM
Dr. conf. Ion ACHIRI, Institutul de Științe ale Educației, RM
Dr. conf. Aliona PANIȘ, Institutul de Științe ale Educației, RM
Dr. Lilia CEBANU, Institutul de Științe ale Educației, RM
Dr. hab. prof. Vladimir GUȚU, Universitatea de Stat din Moldova, RM
Dr. prof. Eduard COROPCEANU, Universitatea de Stat din Tiraspol, RM
Dr. hab. prof. Viorica ANDRIȚCHI, Universitatea de Stat din Tiraspol, RM
Dr. hab. conf. Adrian GHICOV, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, RM
Dr. prof. Constantin CUCOȘ, Universitatea „Al.I. Cuza” din Iași, România
Dr. prof. Sorin CRISTEA, Universitatea din București, România
Dr. hab. prof. Alexandr KOROSTELEV, Universitatea de Stat Togliatti, Federația Rusă
Dr. hab. prof. Iurii MAKSIMENKO, Instituția de Stat „Universitatea Pedagogică Națională de Sud К.Д. Ушинский”, Odesa, Ucraina

ECHIPA REDACȚIONALĂ:

Oxana Paladi - redactor-șef
Angelina Olaru - redactor superior
Elvira Țăganaș-Pântea - corectoare
Iurie Babii - machetator

Stela Luca - șeful Centrului Editorial
„Univers Pedagogic”

INDICE DE ABONARE:

Poșta Moldovei - PM 31742

ADRESA REDACȚIEI:

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

ȘTIINȚELE PEDAGOGICE: INOVAȚIE ȘI MODERNIZARE

| | |
|--|----|
| <i>Dumitru Patrașcu. Leadership educațional (II)</i> | 3 |
| <i>Tatiana Callo. Mandatul social al abordării holistice/integralizate în învățare</i> | 20 |
| <i>Veronica Bâlici. Condițiile sociale, premise definitorii ale contextului învățării</i> | 28 |
| <i>Maria Hadîrcă. Unele considerații privind necesitatea reconfigurării procesului de învățare din perspectiva competențelor-cheie</i> | 35 |
| <i>Елена Билик. Смешанное обучение – инновационная возможность эффективного обучения в эпоху цифровизации образования</i> | 41 |

DIDACTICA DISCIPLINELOR ȘCOLARE

| | |
|---|----|
| <i>Monica Maria Mihăilă, Nina Petrovski. Oportunități metodologice de modernizare a predării-învățării istoriei prin intermediul interactivității</i> | 49 |
| <i>Vladimir Donici. Învățarea sistemică a teoriilor fizice</i> | 54 |
| <i>Iulia-Cristina Bărbos (Kiss). Mecanismele de achiziție a competențelor matematice în manieră integrată</i> | 58 |
| <i>Александр Лознян. Создание дидактических заданий по математике в MS EXCEL</i> | 64 |
| <i>Viorica Țilea. Dezvoltarea creativității elevilor în cadrul lecțiilor de geografie</i> | 69 |
| <i>Lilia Herța. Strategii de formare a competenței de comunicare, prin valorificarea limbajului paremiologic în învățământul superior</i> | 75 |

DEZVOLTARE PROFESIONALĂ

| | |
|---|----|
| <i>Cristian Adăscăliței. Dezvoltarea identității vocaționale – premisă-cheie în orientarea elevilor spre viitor</i> | 80 |
|---|----|

PSIHOLOGIE

| | |
|---|----|
| <i>Mihai Șleahțiți. Resorturile didactogeniei. Caracterul inadecvat al cadrului didactic</i> | 85 |
| <i>Tatiana Rusnac. Necesitatea predării disciplinei Psihologie în instituțiile de învățământ profesional tehnic</i> | 92 |

POLITICI EDUCAȚIONALE

| | |
|---|-----|
| <i>Iurie Ungureanu, Ala Vechiu-Gherman, Rodica Ungureanu. Vulnerabilitatea elevilor la riscurile traficului de ființe umane</i> | 100 |
|---|-----|

PERSONALIA

| | |
|--|-----|
| <i>Nelu Vicol. Construcția de crez științific, profesional și managerial</i> | 106 |
|--|-----|

EX-LIBRIS

| | |
|--|-----|
| <i>Larisa Cuznețov. „Pedagogia eticii: o reconstrucție în instituția educației”</i> | 113 |
| <i>Cornelia Bodorin. „Reabilitarea psihosocială a persoanelor post accident vascular cerebral”</i> | 115 |

| | |
|-----------------------------|-----|
| AUTORII NOȘTRI | 117 |
|-----------------------------|-----|



LEADERSHIP EDUCAȚIONAL (II)

Dumitru PATRAȘCU,
doctor habilitat, profesor universitar
Universitatea de Stat „Ion Creangă”
ORCID iD: 0000-0001-7153-7727

Rezumat. În acest articol facem o trecere în revistă a unor delimitări conceptuale, a competențelor de bază ale leadershipului, culturii organizaționale a școlii, modelelor de leadership, stilurilor personale de conducere ale liderilor. Totodată, oferim un exercițiu de determinare a profilului managerial / de leadership.

Cuvinte-cheie: conducere, leadership, leadership educațional, management, management educațional, manager-lider, cultura organizațională a școlii, model, modele de leadership, stil de leadership, educație.

EDUCATIONAL LEADERSHIP (II)

Abstract. The article reviews some conceptual delimitations, basic leadership skills, organizational culture of the school, leadership models, personal styles of leaders, exercise to determine the profile of the managerial / leadership style.

Keywords: leading, leadership, educational leadership, management, educational management, manager-leader, organizational culture of the school, model, leadership models, leadership style, education.

MODELUL HERSEY-BLANCHARD

Modelul Hersey-Blanchard utilizează termeni similari cu cei din studiile de la Ohio (SUA), fiind un model cu patru cadrane și având pe axe comportarea față de sarcină, respectiv, de relațiile interumane (Figura 1).

Aceste patru tipuri de bază prezintă diferitele stiluri de leadership, descriind modele comportamentale percepute de ceilalți în activitatea liderului (se pot deosebi de stilul autoperceput de către acesta).

Descrierea unui stil comportamental al liderului implică varii combinații ale centrării sale pe sarcină sau pe relațiile interumane. Să exemplificăm:

- **Centrarea pe sarcină** vizează gradul în care liderul poate organiza și defini rolurile fiecărui membru al organizației pe care o conduce, explică ce, când, unde și cum trebuie făcut, stabilește canale și modalități de comunicare.
- **Centrarea pe relații** vizează gradul în care liderul poate crea și menține relații între el și subordonați, stabilind modalități eficiente de comunicare, oferind susținere socială și emoțională, practicând ascultarea activă, empatia.

Eficiența și eficacitatea liderilor depind de modul în care aceștia își adaptează stilul situației în care acționează, în consecință ea se mai poate adăuga ca o a treia dimensiune în modelul descris.

Ei au arătat că gradul de dezvoltare (maturizare) a unui grup este factorul decisiv în determinarea stilului de conducere potrivit. În modelul lor, dezvoltarea grupului este analizată în termenii gradului de:

- motivație în a realiza (capacitatea de a stabili obiective îndrăznețe, dar realizabile);
- responsabilitate (dorința, dar și capacitatea de a-și asuma responsabilități);
- experiența indivizilor și a grupului.

Este important ca dezvoltarea (maturizarea) grupului să fie văzută în legătură cu sarcinile ce trebuie îndeplinite. Astfel, profesorii pot fi foarte experimentați în predare, folosind metodele tradiționale, dar mult mai puțin familiari cu adaptarea materialului la diferențele individuale ale elevilor. De aceea, în situația când aceasta din urmă este necesară, grupul se caracterizează printr-un nivel scăzut de maturizare.

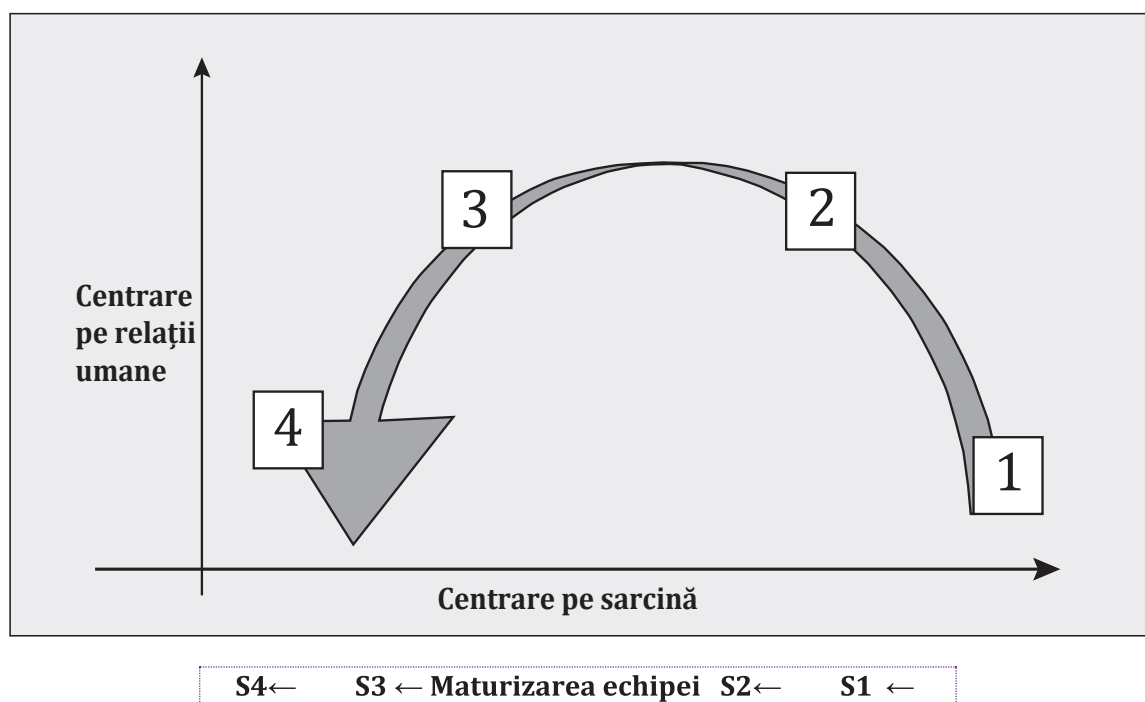


Figura 1. Modelul Hersey-Blanchard (modificat)

*Sursa: Hersey P., Blanchard K.H. *Management of Organizational Behavior*. Prentice Hall, 1977.

Pe măsură ce crește nivelul de maturizare a grupului în realizarea unei anumite sarcini, el are nevoie de un stil diferit de conducere, care să-l ghideze în direcția *acelei sarcini specifice*. Hersey și Blanchard identifică patru etape ale dezvoltării unui grup.

Stilul 1. Directiv (Tell) este caracterizat prin centrare puternică pe sarcină și relații slabe (liderul oferă frecvent consultanță pentru îndeplinirea sarcinilor, dar nu-și încurajează ori susține colaboratorii în realizarea lor).

Stilul 2. Tutorial (Sell) este caracterizat prin centrare puternică pe sarcină și relații strânse (urmărește îndeaproape realizarea sarcinilor, oferind consultanță și încurajând oamenii).

Stilul 3. Mentor (Participate) este caracterizat prin relații strânse, dar slabă centrare pe sarcină (relații interumane foarte bune, dar îndeplinirea sarcinilor lasă de dorit, liderul fiind interesat, mai ales, să facă subalternilor o impresie bună, decât să fie îndeplinită sarcina).

Stilul 4. Delegator (Delegate) este caracterizat atât prin relații slabe, cât și prin centrare slabă pe sarcină (liderului nu-i pasă dacă se face treaba și nici dacă oamenii au o impresie bună despre el).

Nu există, însă, un stil ideal de *leadership*, acesta depinzând de situație. Cu cât liderul se poate adapta

mai bine circumstanțelor, cu atât va fi mai eficient. Câțiva dintre **factorii ce pot influența eficiența liderului** sunt: *liderul, adepții săi, colaboratorii apropiați, persoana/persoanele care controlează organizația, sarcinile ce trebuie efectuate, timpul de decizie, alți factori situaționali*.

Acești factori nu acționează însă izolat, ci sunt în interacțiune. De exemplu, Stilul 1 se mai numește și *leadership de criză*, fiind cel mai potrivit în condițiile respective. Este important însă ca acesta să fie un răspuns la criză și nu să o producă.

În situațiile de *leadership* din diferite sectoare de activitate, în loc de denumirile generice de *relații* ori *sarcină*, se pot utiliza și altele, care să reflecte mai bine realitatea. De exemplu, *orientare, comportament încurajator, comportament directiv* etc.

În dependență de maturitatea echipei, conform Modelului Hersey-Blanchard, se evidențiază următoarele tipuri de manageri:

Stadiul 1 (S1) se caracterizează printr-un nivel scăzut al dezvoltării de grup, în legătură cu o anumită sarcină. Aceasta necesită un stil de conducere cu un nivel ridicat de centrare pe sarcină și un nivel scăzut al relațiilor umane. Autorii numesc acest model *directiv (Tell)* al comportamentului conducătorului.

Stadiul 2 (S2) se caracterizează prin aceea că atât indivizii, cât și grupul, câștigă încredere în po-

sibilitățile lor de realizare a sarcinii. Conducătorul încă arată o atitudine centrată pe sarcină dar, totodată, este necesar un nivel ridicat de ocrotire și sprijin. Autorii denumesc acest model *tutorial (Sell)* al comportării conducătorului.

Stadiul 3 (S3) – stilul mentorat se caracterizează prin aceea că personalul prezintă un nivel ridicat de responsabilitate, deprinderi specifice, legate de realizarea unei anumite sarcini. Stilul de conducere poate să fie mai puțin centrat pe sarcină, subordonații și-au asumat acum responsabilitatea de organizare a îndeplinirii sarcinii. Conducătorul continuă să fie centrat pe calitatea ridicată a relațiilor umane, modelul lui fiind cel de participare (*participate*).

Stadiul 4 (S4) se caracterizează prin maturizarea grupului, care a devenit în totalitate competent pentru realizarea sarcinii specificate. Personalul are nevoie acum doar de o minimă structurare organizatorică pentru a îndeplini sarcina și comportarea centrată pe relații umane nu mai este necesară. Autorii numesc acest model de *delegare (delegate)*, sarcinile care erau îndeplinite de conducător sunt acum delegate subordonaților.

Alte teorii sunt, în general, variațiuni la tema conducerii situaționale. Un exemplu este oferit de

teoria lui House (1973): *Calea către obiectiv*. Denumirea provine de la cea mai importantă sarcină a directorului școlii: aceea de a ajuta personalul pe parcursul traseului ce conduce la realizarea obiectivului stabilit.

Potrivit acestei teorii, directorul școlii trebuie să fie conștient cu privire la două variabile atunci când decide care este cel mai bun stil de conducere:

- aspecte legate de personal (mai ales, nevoile acestuia, aptitudinile, valoarea);
- aspecte ale mediului profesional (gradul de structurare a sarcinilor și de formalizare a organizației).

House distinge circa patru stiluri de conducere. El le desemnează pe fiecare, ca fiind potrivite pentru anumite situații legate de calitatea personalului și a mediului profesional: comportamentul directiv, comportamentul suportiv, comportamentul participativ și comportamentul orientat spre îndeplinirea sarcinilor (*Figura 2*).

- *Comportamentul directiv* este comparabil cu conducerea centrată pe sarcină. Constă în a explica cu precizie personalului ce se așteaptă de la el și în a planifica, a coordona și a controla activitățile. Acest tip de conducere este

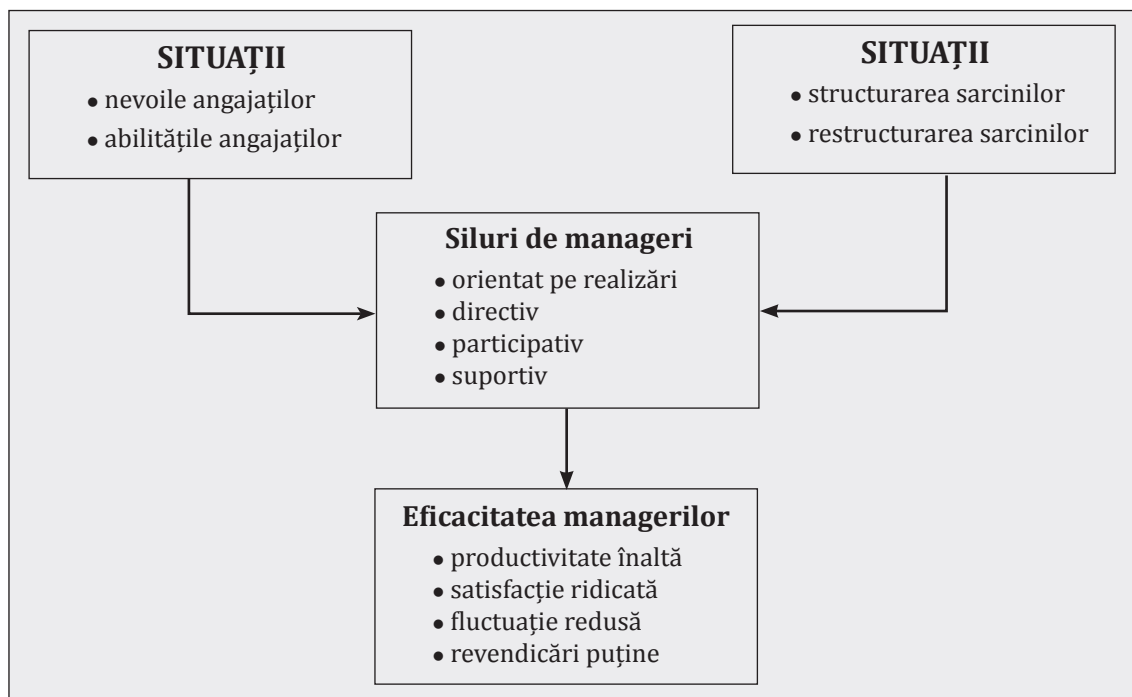


Figura 2. Tipuri de manageri după modelul House

(Adaptat după: Heilriegel D., Slocum J. *Management*. Addison Wesley Publishing, New York, 1993.)

eficace, dacă membrii personalului sunt nesiguri și neîncredători în propriile posibilități, au puțină experiență în legătură cu respectiva problemă, iar mediul profesional este relativ informal.

- *Comportamentul-suport* implică oferirea de sprijin personalului și, în același timp, luarea în considerare a nevoilor acestuia, demonstrând preocupare pentru bunăstarea lui și cultivând o atmosferă plăcută. Acest tip de conducere este, în special, adecvat atunci, când lipsește încrederea în forțele proprii, iar activitatea este plictisitoare, rutinieră sau neplăcută.
- *Comportamentul participativ* este exprimat prin împărtășirea de informații, schimb de idei și sugestii cu membrii personalului, pentru a ajunge la decizii de grup. Acest tip de conducere este mai eficient atunci, când personalul are nevoie de o anumită independență, iar situația este relativ nestructurată.
- *Comportamentul orientat spre îndeplinirea sarcinilor* se caracterizează prin încercarea permanentă de a îmbunătăți nivelul performanțelor. Acest tip de conducere este mai eficient în situațiile profesionale nestructurate.

Teoria lui House are o serie de asemănări cu cea a lui Hersey și Blanchard, dar nu într-atât, încât să fie tratate împreună. De aceea, comportamentul directiv al liderului, în viziunea lui House, poate fi comparat cu *Modelul Afirmare* al lui Hersey și Blanchard, dar tot astfel poate fi și comportamentul orientat spre îndeplinirea sarcinii (House). Ceea ce rămâne sub semnul întrebării este dacă un comportament similar cu comportamentul participativ la House are puncte comune cu *Modelul Participare*, în teoria lui Hersey și Blanchard.

MODELUL GREINER

Larry G. Greiner, de la Universitatea California de Sud, a studiat modul în care se dezvoltă organizațiile ca vârstă și dimensiune, stabilind cinci faze evolutive de relativ calm, fiecare terminându-se cu o perioadă de criză, urmată de restructurare.

În studierea organizațiilor trebuie să avem în vedere următoarele aspecte: vârsta, mărimea, stadiile de evoluție și revoluție, precum și nivelul de dezvoltare.

Vârsta organizației este dimensiunea esențială și evidentă pentru orice model de dezvoltare (reprezentată pe axa orizontală a graficului). Istoria ne arată că nu se pot utiliza aceleași practici pe toată durata vieții organizației, întrucât dezvoltarea im-

plică schimbări la nivel organizațional, comportamental sau al mentalității, dezvoltă conflicte care, rezolvate constructiv, provoacă evoluție. Trecerea timpului determină instituționalizarea atitudinilor manageriale. Dacă aceste atitudini sunt rigide, depășite, comportamentele angajaților devin nu numai previzibile, dar și foarte greu de schimbat.

Mărimea organizației este reprezentată pe verticala graficului. Numărul și natura problemelor din organizație, ca și modalitățile de rezolvare a lor, depind de mărimea organizației. Apar probleme de coordonare și comunicare, se multiplică nivelurile ierarhice, iar interrelaționarea se intensifică o dată cu creșterea organizației.

Stadiile de evoluție. În orice organizație, stadiile de evoluție alternează cu cele de revoluție (de criză), conform ciclului schimbării organizaționale. Termenul de evoluție definește perioada de liniște, de creștere a organizației, sub aspectul calității produselor/serviciilor rezultate.

Stadiile de revoluție. Evoluția calmă a organizației nu este neapărat o perioadă de creștere, de dezvoltare. Pentru evitarea rutinei, inerției, etapele de evoluție sunt alternate cu momente de revoluție, când sub influența noului se analizează conflictele apărute ca efect al controverselor dintre spiritul conservator și cel modern.

Reformularea scopurilor, a direcției de orientare a organizației se poate face numai printr-o monitorizare de proces consecventă.

Rata de creștere este viteza cu care se succed fazele de evoluție și de revoluție, în contextul unui mediu extern în permanentă schimbare. Faza de evoluție poate fi prelungită, iar cea de revoluție amânată, dacă ritmul de dezvoltare este mulțumitor.

Modelul Greiner ne arată că fiecare perioadă de evoluție este caracterizată de un anumit stil managerial ce trebuie folosit pentru a facilita creșterea organizației, iar fiecare perioadă de criză este caracterizată de o anumită problemă managerială ce trebuie rezolvată, astfel încât creșterea să poată continua.

Conform modelului lui Greiner, evoluția organizației, în funcție de mărimea și vârsta ei, va trece succesiv prin fazele 1A – IB – 2A – 2B – 3A – 3B – 4A – 4B – 5A – 5B, alternând momentele de evoluție cu cele tensionate, conflictuale, de revoluție.

1A (creativitate). Este etapa dominată de fondatori, acțiuni orientate tehnic, antreprenorial. Această primă fază de evoluție este marcată de creativitate. Fondatorii organizației domină această fază, încearcă să o facă cunoscută și să găsească cli-

enți. Ei nu stăpânesc pârghiile manageriale, acționează intuitiv, comunicarea este informală, prevelează devotamentul față de o idee.

1B (leadership). Se ajunge la prima situație de criză, criza leadershipului, când se caută soluții privind conducerea ce ar putea scoate organizația din starea de confuzie și o va administra în toate compartimentele. Organizația devine prea mare, modul de organizare nu mai corespunde, apare nevoia de instituire a regulilor, structurilor și canalelor de comunicare. Soluția este un manager puternic, acceptat de către fondatori, care să conducă organizația astfel, încât ea sa-și continue ciclul dezvoltării.

2A (direcție). Este instituită o organizare formală (direcție, reguli, norme), diviziune a muncii în vederea îndeplinirii sarcinilor, nivel scăzut de supraveghere a muncii; supervizorii sunt văzuți, mai ales, ca specialiști, decât ca factori de decizie.

Se trece, astfel, la faza a doua de evoluție, direcționarea organizației în procesul de creștere și de maturizare. Se stabilesc reguli, se repartizează sarcini precise. În aceasta fază, managerul și alte persoane din conducere își asumă responsabilitățile, în timp ce persoanele-cheie din departamente sunt tratate mai degrabă ca specialiști, experți, decât ca persoane care administrează în domeniul lor.

2B (autonomie). Organizația se caracterizată prin rigiditate, probleme de motivare, nevoie de autonomie. Din dorința lor de-a avea autonomie decizională în domeniul în care sunt considerați specialiști, provine criza de autonomie, a cărei soluție este, de obicei, o mai mare delegare a sarcinilor. Această delegare motivează mai bine nivelurile inferioare de decizie, crește autonomia și responsabilitatea acestora, le face responsabile pentru propriul buget. Totuși, este dificil pentru managerii care au avut succes în direcționarea organizației să renunțe la o parte din responsabilități. De asemenea, șefii de departamente nu sunt obișnuiți să ia decizii independente. Ca rezultat, în loc de autonomie decizională, unele organizații încep a utiliza în timpul acestei faze metode de centralizare, iar unii angajați care nu se pot obișnui cu noua situație, părăsesc locurile de muncă.

3A (delegare). Apar structuri organizaționale descentralizate, cu delegare folosită în scopul creșterii motivației pentru muncă la nivelurile inferioare, având autonomie în activitate, responsabilitate, autonomie financiară. Aceasta poate duce la pierderea controlului de către managerii de nivel superior. Când organizația trece la faza a treia – cea de delegare – ea începe, de obicei, sa-și dezvolte

structuri descentralizate care funcționează și la nivelurile inferioare.

3B (control). Începe sa se contureze o nouă perioadă de criză, din cauza faptului că managerii organizației simt că încep să piardă controlul asupra diferitelor acțiuni întreprinse la nivelurile inferioare, prin incoerență în coordonare și rezolvare a problemelor. Criza controlului apare adesea, ca revers la centralizare, care este în acest caz neadecvată și creează resentimente și ostilitate printre angajații care s-au obișnuit să ia decizii la nivelul departamentelor.

4A (coordonare). Permite revenirea la stilul centralizat. Creează resentimente și ostilitate în rândul celor, cărora li s-au acordat libertăți. Organizația este prea mare acum, prea complexă pentru organizare formală, sistemele devin rigide. Odată cu creșterea și maturizarea ei, apariția conflictelor este nu doar inevitabilă, dar și dorită, fiind semn al unei evoluții raționale. Conflictele pot apărea ca urmare a existenței mai multor opinii privitoare la organizarea muncii, la stabilirea factorilor decizionali, la alegerea strategiilor ce vor fi abordate pentru atingerea obiectivelor.

4B (birocrație). Apar tensiuni între personalul administrativ și cel executiv, din cauza birocrației. Când organizația devine prea mare și complexă pentru a putea fi condusă prin programe formale și sisteme rigide, se trece printr-o nouă criză, a birocrației. O soluție ar fi inițierea următoarei faze de evoluție, a patra – faza de coordonare. Această perioadă este caracterizată prin folosirea sistemului formal pentru asigurarea unei mai bune coordonări, rolul managerului organizației fiind acela de *câine de pază*. Pentru a o depăși, trebuie să se treacă în faza a cincea de evoluție – cea de colaborare.

5A (colaborare). Este etapa caracterizată prin autocontrol, autodisciplină, echilibru între autonomia departamentelor și unitatea organizațională (diferențiere în scopul integrării).

Dacă în faza anterioară coordonarea se făcea prin sisteme și proceduri formale, faza de colaborare se caracterizează prin spontaneitate și flexibilitate managerială, acțiune prin echipe eficiente, în care sunt valorizate calitățile personale ale fiecărui membru. Controlul formal este înlocuit de autocontrol, autodisciplină, control social.

5B (saturare). Criza se va centra pe saturarea psihologică a angajaților care se implică emoțional în rezolvarea sarcinilor. Ei devin epuizați fizic, dar, mai ales psihic, de lucrul în echipă, de presiunea datorată căutării soluțiilor novatoare de rezolvare a sarcinilor de lucru. Greiner consideră că ur-

mătorul punct de criză nu este prea clar, dar îl anticipează că va fi centrat pe saturarea psihologica a salariaților ce se dezvoltă emoțional și fizic, exclusiv datorită muncii în echipă și sub presiunea soluțiilor novatoare, pe care trebuie să le dea problemele de zi cu zi.

Apariția conflictelor nu trebuie privită ca o iminentă instalare a anarhiei, ci ca o posibilitate de creștere a performanțelor organizației. Când conflictul este abordat în manieră corespunzătoare, el va avea o influență benefică în ceea ce privește întreaga evoluție și eficiență a organizației. Pe măsură ce organizația se dezvoltă și se maturizează, încep să apară probleme de management ce nu pot fi soluționate prin discuții informale sau prin simpla dorință de succes. Se simte nevoia unor reguli, a unei structuri și a unor linii clare de comunicare. Fondatorii trebuie să facă față unor probleme și responsabilități nedorite și conflictelor ce apar, ca cei ce vor să-și asume responsabilități.

Consecvența liderului nu constă în folosirea aceluiași stil tot timpul, ci a celui mai adecvat situației și care răspunde corespunzător așteptărilor celor pe care îi conduce.

Inconsecvența înseamnă, dimpotrivă, utilizarea aceluiași stil, indiferent de împrejurări. De aceea, folosirea unui stil de apreciere, laudativ, încurajator față de subalterni atunci când aceștia lucrează bine, dar și atunci când nu-și fac treaba, înseamnă inconsecvență, nu consecvență! Cei care zâmbesc tot timpul și-și laudă subalternii, indiferent de situație, nu vor conduce organizația la îndeplinirea sarcinilor în timpul planificat.

Pentru a fi cu adevărat consecvenți, managerii trebuie să se comporte la fel cu toată lumea, în situații similare. Astfel, recompensele și pedepsele trebuie să fie aceleași (sau similare), în situații similare. Unii manageri sunt consecvenți doar când acest lucru le convine. Ei își susțin subalternii, îi încurajează sporadic și îi controlează, doar când au timp (de obicei, nu au!). Această atitudine poate crea probleme.

O altă greșeală frecventă este atribuirea de recompense (uneori, chiar privilegii) nu după performanțe, ci conform altor criterii (vârstă, sex, grad de rudenie, prietenie).

Studiile efectuate au arătat că nu există un stil ideal de **leadership**. Persoanele eficiente își adaptează comportamentul atât pentru a veni în întâmpinarea dorințelor și așteptărilor subalternilor, cât și situației și mediului. Cu toții avem o personalitate proprie, unică, ce trebuie respectată. Nu există lideri fără persoane care să-i urmeze!

Eficiența și eficacitatea unui lider depind de calitățile sale, de atașamentul și calitățile celor care îl urmează, dar și de alte variabile ce depind de situație. Astfel, toți liderii interesați de succes trebuie să ia în considerare toți acești parametri.

MODELUL VALORILOR CONCURENȚIALE

Robert E. Quinn, analizând părerile experților despre organizațiile eficiente, a elaborat un model teoretic (1981), numit *Modelul valorilor concurențiale* (*The Competing Values Model*).

Cele două axe ale *Modelului* (axa verticală trece de la flexibilitate spre control, cea orizontală trece de la focalizarea pe interiorul spre exteriorul organizației) creează patru cadrane, fiecare cadran corespunzând unuia dintre cele patru modele de organizații.

Pe axa orizontală, centrarea pe exterior reflectă orientarea spre competiție, angajament, urgență sau termene scurte, focalizarea spre interiorul organizației reflectă orientarea spre coordonare, echilibru, stabilitate sau termene lungi.

Modelul relațiilor umane, de exemplu, se poate regăsi în cadranul din stânga, sus, punând accent pe coeziune și morală, dezvoltarea resurselor umane.

Modelul sistemelor deschise e situat în cadranul din dreapta sus, presupunând flexibilitate, promptitudine, disponibilitate, creștere, achiziționarea de resurse și susținere externă.

În cadranul de jos, din partea dreapta, se regăsește *Modelul scopurilor raționale*, ce presupune o planificare riguroasă, stabilirea clară a scopurilor și obiectivelor, productivitate și eficiență.

Ultimul model este cel al proceselor interne și este plasat în stânga jos, cu accent pe stabilitate și control, pe un bun flux informațional și pe comunicare.

Fiecare model își are opusul său: *Modelul relațiilor umane* care presupune flexibilitate și centrare spre interiorul organizației, spre deosebire de *Modelul scopurilor raționale*, care pune accentul pe control și este centrat spre exterior. *Modelul sistemelor deschise*, caracterizat prin flexibilitate și centrare spre exteriorul organizației, este în opoziție cu *Modelul proceselor interne*, ce pune accentul pe control și pe interiorul organizației.

Se pot face, de asemenea, și paralele între modele. Atât *Modelul sistemelor deschise*, cât și *Modelul scopurilor raționale* au în comun focalizarea pe exteriorul organizației (răspunzând la stimulii externi, datorati unui sistem concurențial), *Modelul relațiilor umane* și cel al *sistemelor deschise* au în comun flexibilitatea, *Modelul scopurilor raționale* și cel

al proceselor interne sunt centrate pe control, Modelul proceselor interne și cel al relațiilor umane sunt orientate spre interiorul organizației.

Schema se numește Modelul de valori concurențiale, datorită criteriilor care păreau, inițial, că au un mesaj mai degrabă contradictoriu. Vrem ca organizațiile să fie adaptabile și flexibile, totodată, să fie stabile și controlabile. Dorim dezvoltare, achiziționare de resurse și susținere externă, dar în același timp – și comunicare formală, și management al informației. Vrem să punem accentul pe valorizarea resurselor umane, dar să avem și o planificare extrem de riguroasă, cu fixarea clară și precisă a scopurilor organizației.

Nu înseamnă că aceste valori concurențiale nu pot coexista într-o organizație reală, mai degrabă este o presupunere pe care o facem în tendința de a gândi că sunt foarte diferite una de alta și, presupunând că se exclud reciproc.

Acest model poate fi utilizat în realizarea diagnozei organizațiilor și a managementului lor. Cadrul ne arată că anumite preferințe sau chiar prejudecăți ne

pot influența modul în care vedem acțiunea socială. Fiecare punct dintr-o parte a diagramei are un câte un punct simetric opus. Acestea nu sunt în opoziție, în sensul curent al excluderii reciproce (cum ar fi, de exemplu, gras-slab, scund-înalt etc.).

Tabelul 1 prezintă diferite roluri pe care le pot juca liderii.

Rolurile pe care le pot juca liderii în cadrul Modelului valorilor concurențiale sunt:

Producătorul este interesat de îndeplinirea sarcinii, energic, orientat spre sarcină și lucrează sistematic pentru îndeplinirea ei. Este motivat, preocupat de realizarea sarcinii și conduce personal activitatea. În atare ipostază, un lider își încurajează subordonații să accepte responsabilități, să mențină o productivitate înaltă, să-și îndeplinească obligațiile. Aceasta implică, de obicei, și stimularea membrilor organizației în scopul unei cât mai bune realizări a scopurilor propuse.

- **Directorul** este cel care definește problema. De la el se așteaptă planificare riguroasă, fixarea scopurilor, obiectivelor, stabilirea alternative-

Tabelul 1. Roluri jucate de lideri, în diferite abordări

| Rolul | Abordarea | | |
|-------------|--|--|--|
| | Quinn (1988) | Luthans și Lokwood (1984) | Yukl (1981) |
| PRODUCĂTOR | Orientat spre sarcină Acordă atenție deosebită muncii. Inițiază acțiuni. | | Accent pe performanță Inspirație |
| DIRECTOR | Decisiv Directiv Creează structuri. | Planifică/coordonează. | Stabilește scopurile. Clarifică rolurile. |
| COORDONATOR | De cuvânt De încredere Menține structurile. | Ia decizii. Rezolvă probleme. Disciplinează/Pedepsește | Coordonează. Rezolvă probleme. |
| MONITOR | Expert tehnic Colectează informațiile. | Pregătește hârțiile. Monitorizează. / Controlează performanța. | Diseminează informații. Face monitorizarea internă. |
| FACILITATOR | Orientat pe proces Facilitează interacțiunile. | Gestionează conflicte. | Facilitează interacțiunea persoanelor. Gestionează conflicte. |
| MENTOR | Grijuliu Empatic Arată considerație. | Motivează/întărește. Pregătește/dezvoltă. | Manifestă considerație. Laudă. |
| INOVATOR | Creativ Inteligent Viziune asupra schimbării | | |
| BROKER | Orientat spre resurse, Perspicacitate politică Achiziționează resurse. | Interacționează cu cei din exterior. Socializează/politizează. | Reprezintă. Face monitorizare externă. |

lor ș.a. El definește rolurile și atribuie sarcinile, instituie regulile și politicile organizației, dă instrucțiuni și evaluează performanța.

- **Brokerul** este preocupat, în special, de obținerea resurselor și menținerea legitimității externe. El este un conducător abil, persuasiv, influent, puternic. Pentru el sunt importante imaginea publică, reputația, dorește să salveze aparențele. În calitate de manager, se întâlnește cu persoane din afara organizației, negociază, se ocupă de prospectarea pieței, acționează ca persoană de legătură a organizației cu exteriorul și ca purtător de cuvânt al acesteia. Acționează pentru achiziționarea resurselor.
- **Inovatorul** facilitează adaptarea la condiții noi și aduce schimbări. El conceptualizează și proiectează schimbările necesare. Rolul său este de visător creativ, ce poate intui viitorul, pe care îl poate prezenta subalternilor în termeni promițători, poate înnoi și inova.
- **Facilitatorul** construiește echipe eficiente prin coeziune, moralitate și spirit de echipă în organizație. Gestionează optim conflictele interpersonale, facilitează rezolvarea în grup a problemelor. Este un lider orientat spre proces.
- **Monitorul** are o pasiune pentru detalii și este un bun analist rațional al faptelor. El știe tot ce se întâmplă în organizație, care sunt persoanele nemulțumite de regulamentele stabilite. În acest rol, liderul face analiza tehnică, reține informația de rutină și rezolvă în mod logic problemele.
- **Coordonatorul** menține structura și bunăstarea organizației. El protejează continuitatea, minimizează efectul unor eventuale discontinuități, face cu plăcere activitatea de birou, revizuiind și evaluând rapoarte, calculând bugete, redactând propuneri și planuri operaționale.

Pentru fiecare dintre aceste roluri o persoană își poate pune următoarele întrebări: *În raport cu un anume rol, ce știi despre mine? Ce cred ceilalți despre modul în care mă încadrez în acest rol? Cum aș putea fi mai eficient în a juca acest rol? Cunosc oameni care îl joacă mai bine și pe care i-aș putea imita? Ce cărți aș putea citi ca să mă ajute? Ce obiective specifice și termene mi-aș putea propune pentru a-mi îmbunătăți prestația? Cu cine ar trebui să mă sfătuiesc? Cum mi-aș putea evalua performanța?*

TIPOLOGIA LUI HANDY

Tipologiile construite în literatura consacrată managementului și leadershipului sunt diferite. Totuși, sunt puțin deosebite și originale. În majoritatea

cazurilor, la baza tipologiilor stă diferențierea dintre orientarea pe sarcină și orientarea pe oameni. Uneori însă, întâlnim tipologii foarte diferite. Un exemplu este oferit de tipologia lui Handy (1981), care denumește prototipul conducătorilor din societatea modernă după divinitățile Greciei Antice. Deși cartea autorului respectiv – *Zei Managementului* – nu se referă în mod specific la școli, ci la organizații, în general, tipologia descrisă poate fi aplicată directorilor de școli. Handy indică, de asemenea, în ce tip de organizație conducătorii vor avea randament maxim. Tipologia lui este reprodusă într-o formă prescurtată în *Tabelul 2*.

Tabelul 2 conține un instrument de clasificare a stilurilor de conducere, conform concepțiilor lui Handy. Adesea, organizațiile și conducătorii corespund unuia dintre modelele prezentate aici. Totuși, precum afirmă și Handy, este important ca fiecare cultură să se potrivească activităților prestate. O cultură de tip *ZEUS* într-un serviciu contabil este imposibilă. De aceea, ne putem imagina că *ATENA* nu va fi potrivită într-o școală tradițională, în care fiecare profesor este un mic rege în propria clasă. Este însă posibil ca varii culturi să predomină în diferite sectoare ale unei școli (de exemplu, școală gimnazială – liceu). Pot exista situații în care cultura dominantă nu se mai potrivește cu procesele de modernizare în curs, cu unificările și cu scăderea numărului de elevi. Conducătorul competent trebuie să fie capabil să utilizeze *zeul* potrivit pentru fiecare situație.

Teoria lui Handy demonstrează unele afinități cu teoriile stilurilor de conducere amintite anterior, dar se și diferențiază de ele. De aceea, este dificil să alegi un anumit model analitic, dacă ai dori să studiezi sau să analizezi un anumit stil de conducere. Făcând această alegere, ne vom apleca asupra acelei teorii, ce corespunde mai bine anumitor aspecte ale contextului pe care îl alegem. Problema alegerii este aceea că teoriile situaționale ale conducerii încă se află într-un stadiu incipient. O teorie situațională cu adevărat pertinentă care să ne indice cel mai bun mod de a funcționa pentru un director de școală în situații diferite este încă de domeniul viitorului.

MODELUL SOAR, AL PERFORMANȚEI DE VÂRF (Johnson, 1994)

Fiecare popor are în istoria sa exemple de oameni de acțiune care, crezând puternic în ei și în ceea ce făceau, i-au determinat și pe alții să li se alăture în atingerea scopului propus.

Performanțele deosebite se întâmplă rar accidental, ele sunt rezultatul unor acțiuni previzibile,

Tabelul 2. Tipologia lui Handy

| METAFORA | ZEUS | APOLLO | ATENA | DIONYSOS |
|---|---|--|---|---|
| CARACTERUL | Zeu suprem cu personalitate puternică impulsivă. | Atent la ordine și reguli | Protector al celor care rezolvă probleme | Individualist |
| CULTURA | Cultura de club: lider patriarhal cu forță personală; are o rețea de protejați ca asistenți; puterea este concentrată la centru și exercitată ca putere personală. | Cultura de rol: rolurile și nu persoanele sunt importante; odefinire clară a sarcinilor și specializărilor; puterea este concentrată la vârf, se exercită pe baza poziției. | Cultură profesională: rezolvare de probleme; permanent apar probleme noi care se cer rezolvate; puterea este concentrată pe comunicare și exercitată ca expertiză. | Cultura individuală: organizare deficitară, conducere minimală, niciun fel de exercitare a puterii (sau la nivel nesemnificativ), mai degrabă de către subordonați decât de lider. |
| POTRIVITĂ PENTRU | Decizii rapide; e nevoie de un conducător care să ia deciziile potrivite. | Un mediu profesional stabil și previzibil | Organizații care se modernizează și solicită un nivel ridicat de expertiză. | Organizații în care profesioniști bine pregătiți lucrează în mod independent. |
| TRĂSĂTURI CARACTERISTICE | Comunicare rapidă, puține reguli, răspunderea aparține personalului care trebuie să raporteze conducătorului. | Regulile birocratice se aplică tuturor. | Rețea de unități, fără legături prea strânse. | Mici <i>bisericuțe</i> , puține reguli. |
| FELUL DE GÂNDIRE ȘI DE ÎNVĂȚARE AL CONDUCĂTORULUI | Intuitiv, impulsiv, cu accent exagerat pe întreaga organizație, învață prin <i>încercări și erori</i> . | Logic, analitic, planifică acțiunile, învață prin achiziții de cunoștințe și deprinderi. | O combinație de creativitate și logică; formează grupuri pentru rezolvarea de probleme. | Depinde de sarcină, învață din experiențe. |
| FELUL DE A EXERCITA, INFLUENȚA ȘI DE A CONDUCE SCHIMBAREA | Conducătorul are controlul resurselor, carismă; subordonații încearcă să <i>între în joc</i> . | Bazat pe poziția și rolul în organizație; schimbarea este aproape imposibilă: întâi trebuie să se schimbe regulile. | Câștigă respect pe baza expertizei personale; conduce schimbarea prin abordarea diferită a problemelor. | Oamenii lucrează pentru ei înșiși. |
| CUM ESTE CONDUCĂTORUL MOTIVAT ȘI RECOMPENSAT | Oferind responsabilități și resurse. | Oferind securitate, claritate și simbol al statutului. | Rezultate, schimbare și automulțumire | Libertate |

riguros planificate. Ceea ce determină calea spre rezultate este o combinație între diferiți factori în interacțiune, reprezentați de Modelul SOAR, al performanței de vârf (*Peak Performance Model*).

Acesta este o adaptare a modelului clasic al secvențelor cazuale ale lui N.R.F. Maier, de la Universitatea din Michigan, ca urmare a studiilor asupra leadershipului, începute în anul 1945. El a reunit într-o

secvență logică și simplă persoana, comportamentul acesteia și activitățile pe care le întreprinde.

Aici, **S** reprezintă situația (sau stimulul), **O** este organismul (sau persoana), **A** – comportamentul, iar **R** – rezultatele. Pentru a descrie comportamentul, trebuie analizată atât persoana, cât și interacțiunea dintre aceasta și stimul, pentru a încerca să-i prevedem comportamentul.

Modelul SOAR (Johnson, 1994) extinde sfera interpretărilor și sugerează că o interacțiune între organizație și situație conduce la acțiuni, în urma cărora se obțin rezultate. În acest model liderul este considerat o parte integrantă a situației și influențează acțiunile organizației, pentru a obține rezultatele dorite.

Modelul în cauză sugerează că o interacțiune între organizație și situație conduce la acțiuni, în urma cărora, se obțin rezultate. În acest caz, liderul este considerat ca o parte integrantă a situației și influențează acțiunile organizației pentru realizările scontate.

Uneori, personalitatea liderului nu este suficientă pentru a conduce organizația spre rezultatele dorite, existența unei viziuni fiind *motorul* spre victorie.

W. Bennis (1989) observă că *singura calitate definitorie pentru lideri este abilitatea lor de a crea și aplica în practică o viziune*.

Acest model poate fi extins în *Modelul viziunii spre rezultate (Vision to Results Model)*, care folosește drept cuvinte-cheie pentru succesul viitor: *viziune, schimbare, implementare, rezultate*.

Stilurile personale ale liderilor

Problema caracteristicilor specifice conducătorilor, în special, cele ale directorilor de școli, a fost pe larg analizată în literatura de specialitate care s-a dezvoltat, urmând mai multe etape:

- Caracteristicile personale ale conducătorilor;
- Trăsăturile comportamentului conducătorilor;
- Modele ale caracteristicilor lor comportamentale sau *stiluri* de conducere.

În fiecare dintre aceste etape, s-a încercat identificarea acelor caracteristici ce asigură succesul conducătorului. Cu mult mai târziu, cercetătorii au realizat că un conducător bun, într-o anumită situație, poate fi un slab conducător, într-un context diferit. Atunci s-a luat în considerare și legătura dintre conducere și context sau așa-numita abordare situațională.

Comportamentul liderilor

Următoarea etapă în cadrul cercetărilor privind conducerea a fost studierea caracteristicilor comportamentale ale conducătorilor, mai ales, ale celor care aveau succes.

Un exemplu în acest sens îl oferă Lickert (1967), care a descoperit diferențe importante între modelele comportamentale ale conducătorilor eficienți și

neeficienți. El a descoperit că cei eficienți au următoarele trăsături caracteristice:

- își sprijină subordonații;
- arată încredere în posibilitățile și calitățile morale ale subordonaților;
- au așteptări mari privind realizările subordonaților;
- se asigură că oamenii sunt bine tratați la serviciu;
- îi ajută pe cei cu rezultate sub așteptări;
- se preocupă de crearea unui spirit de echipă;
- acționează ca verigă de legătură cu celelalte grupuri din organizație.

Conceptul de *conducător de suport* oferă o remarcabilă similitudine cu studiile desfășurate în anii '70 ai secolului XX, privind caracteristicile directorilor de școală eficienți.

Stiluri de conducere

Diferite cercetări au studiat, au cuantificat, au corelat și reprezentat detaliat comportarea conducătorilor. Dacă o serie de variabile (caracteristici) sunt măsurate, este posibil să descoperi modele particulare, caracteristici pe care le întâlnești adesea la anumiți conducători, în timp ce alții au altfel de caracteristici. Un grup de caracteristici asociate alcătuiesc o tipologie. O tipologie este un nume atribuit care acoperă, pe cât posibil, caracteristicile respectivului tip de conducere. Un exemplu foarte cunoscut de astfel de tipologie este distincția făcută de Lewin între stilurile de conducere *autoritar, democratic și liberal (figurile 3, 4, 5)*.

Stilul autocratic se manifestă în situația când conducătorul ia singur majoritatea covârșitoare a deciziilor, determină amănunțit activitatea subordonaților, le fixează sarcinile și metodele de lucru (*Figura 3*). Stilul este eficace, dar generează tensiuni, frustrări, nemulțumiri, apatie și chiar rezistență din partea subordonaților. Este indicat în situații de criză, încordare, în care timpul, calitatea și fondurile bănești angajate sunt factorii determinanți.

Stilul liberal (laissez-faire) se manifestă în situația când conducătorul le lasă subordonaților săi întreaga libertate de decizie și acțiune, le furnizează unele informații suplimentare și nu se interesează de desfășurarea activităților acestora. Stilul respectiv conduce la înregistrarea unei eficiențe regresive a grupului (din cauza faptului că se lucrează la întâmplare, fără implicarea profundă în muncă a angajaților) și favorizează, la început, instalarea unei atmosfere destinsă de lucru (*Figura 4*).

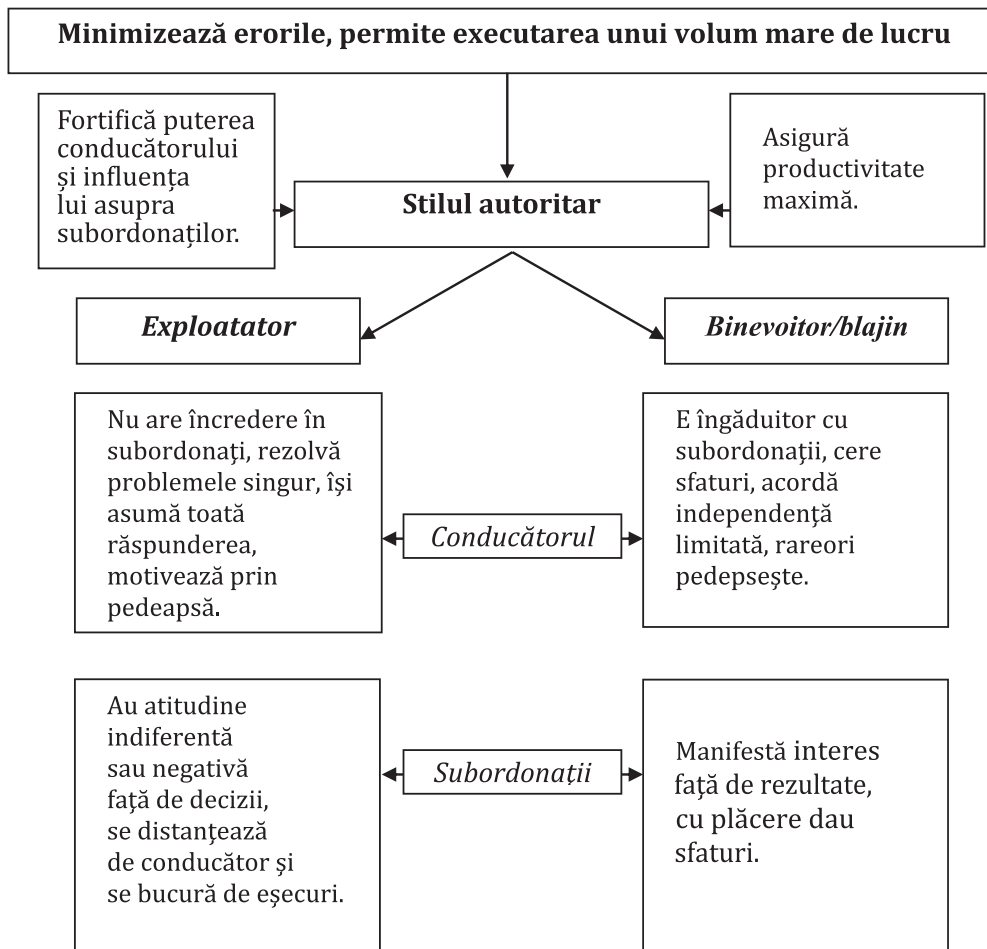


Figura 3. Stilul autoritar

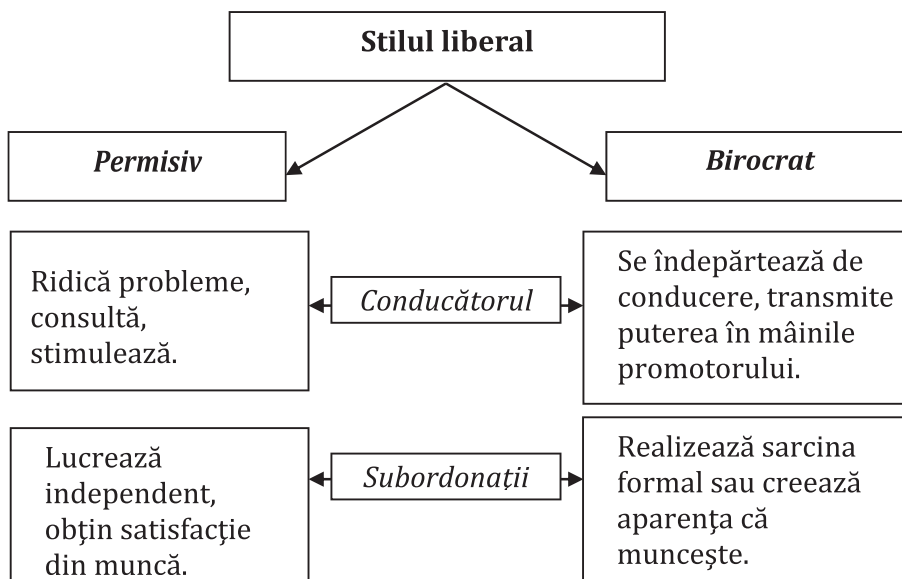


Figura 4. Stilul liberal

Stilul democratic (Figura 5) se manifestă în situația când conducătorului care implică subordonații activ, individual sau în grup, în fixarea obiectivelor de atins, stabilirea strategiilor de urmat, evaluarea performanțelor realizate. Stilul este eficace, asi-

gură stabilirea unor relații de bună colaborare între lider și subordonați. Asigură un climat socioafectiv plăcut, precum și independența de acțiune a membrilor grupului.

Tabelul 3 reprezintă stilurile manageriale monodimensionale prin comparație.

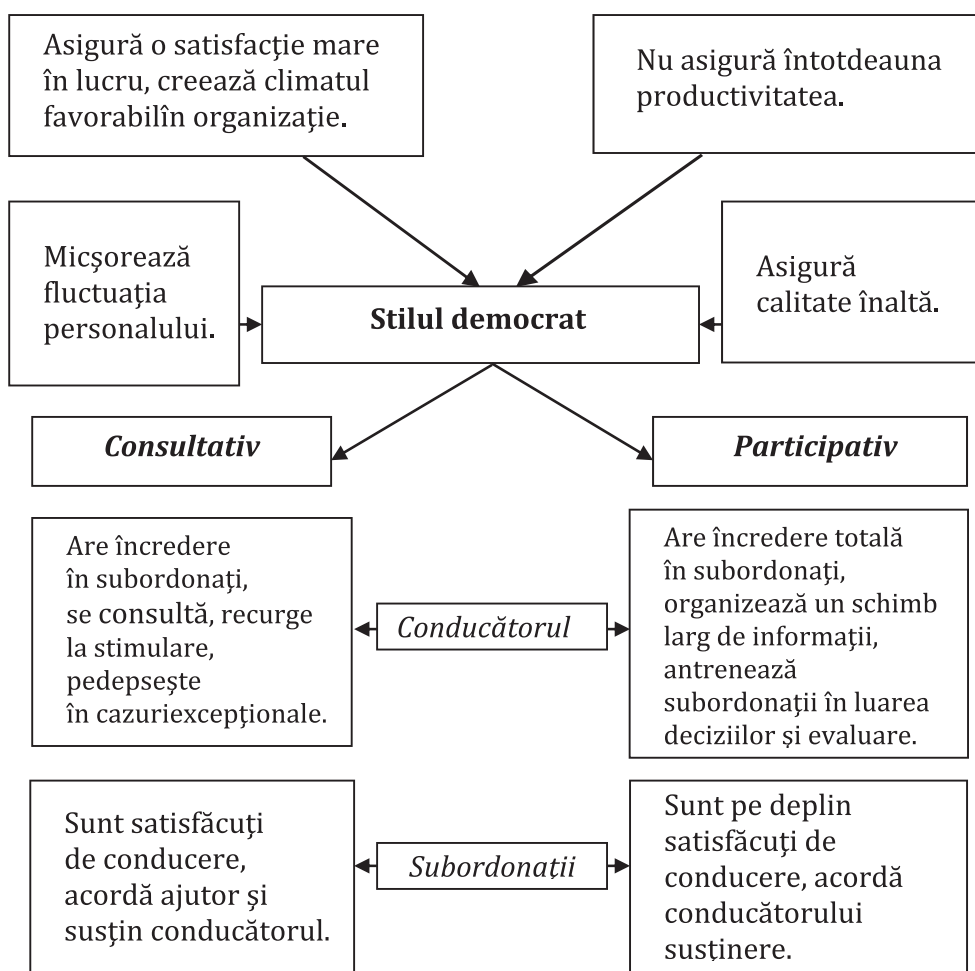


Figura 5. Stilul democrat

Tabelul 3. Compararea stilurilor manageriale monodimensionale

| Indicii de comparație | Stilul autoritar | Stilul democrat | Stilul liberal |
|--|------------------------------------|--|--|
| Modul de luare a deciziei | Individual | Împreună cu subordonații | Cu subordonații, în baza indicațiilor conducătorului |
| Modul de aducere a sarcinii la cunoștința executorului | Prin ordin | Prin propunere | Prin rugămintă, acord/înduplecare |
| Responsabilitate | Este pe deplin a conducătorului. | Corespunzător cu atribuțiile | E pe deplin în mâinile subordonaților. |
| Principiul selectării personalului | Înlăturarea forțelor concurențiale | Orientare la oamenii de afaceri, ajutorul în carieră | Lipsește orientarea clară. |
| Inițiativa | Se permite. | Se stimulează și se folosește. | E pe deplin în mâinile executorilor. |

| | | | |
|--|------------------------------|---|----------------------------|
| <i>Atitudinea conducătorului față de cunoștințe</i> | Consideră că el știe totul. | Învață continuu și cere și de la subordonați să învețe. | Indiferență |
| <i>Atitudinea conducătorului față de subordonați</i> | Se distanțează. | Contactează. | Nu manifestă inițiativă. |
| <i>Atitudinea conducătorului față de disciplină</i> | Rigidă, formală | Chibzuită | Blândă, fără cerințe |
| <i>Atitudinea față de motivare</i> | Pedeapsa cu simulare – rară. | Stimulare cu pedeapsă – rară. | Lipsește orientarea clară. |

Experiența dovedește că, de regulă, un lider nu practică în exclusivitate un singur stil de conducere și că niciun stil de conducere nu este potrivit pentru toate situațiile cu care se confruntă un conducător. În consecință, cea mai realistă abordare a stilului de conducere constă în considerarea acestuia ca fiind dependent de situația în care se exercită, de personalitatea conducătorului și de capacitatea subordonaților săi, ceea ce va determina același lider să

utilizeze diferite stiluri de conducere de-a lungul timpului.

Exercițiu: Determinarea profilului stilului managerial / de leadership

Pentru fiecare indice de comparație, alegeți unul dintre stilurile preferate de Dvs., apoi uniți indicii marcați cu segmente consecutiv, conform succesiunii din tabel.

| Obiectul comparației | Stilul autoritar | Stilul democrat | Stilul liberal |
|---|-------------------------------------|---|--|
| <i>Modul de luare a deciziei</i> | Individual | În comun cu subordonații | Cu subordonații, în baza indicațiilor conducătorului |
| <i>Modul de aducere a sarcinii la cunoștința executorului</i> | Prin ordin | Prin propunere | Prin rugămintă, acord/înduplecare |
| <i>Responsabilitate</i> | Este pe deplin a conducătorului. | Corespunzător cu atribuțiile | E pe deplin în mâinile subordonaților. |
| <i>Principiul selectării personalului</i> | Înlăturarea forțelor concurențiale. | Orientare către oamenii de afaceri, ajutor în carieră | Lipsește orientarea clară. |
| <i>Inițiativa</i> | Se permite | Se stimulează și se folosește. | E pe deplin în mâinile executorilor. |
| <i>Atitudinea conducătorului față de cunoștințe</i> | Consideră că el știe totul. | Învață continuu și cere și de la subordonați să învețe. | Indiferență |
| <i>Atitudinea conducătorului față de subordonați</i> | Se distanțează. | Contactează. | Nu manifestă inițiativă. |
| <i>Atitudinea conducătorului față de disciplină</i> | Rigidă, formală | Chibzuită | Blândă, fără cerințe |
| <i>Atitudinea față de motivare</i> | Pedeapsa cu simulare – rară. | Stimulare cu pedeapsă – rară. | Lipsește orientarea clară. |

Multe dintre studiile vizând comportamentul și stilurile de conducere au ajuns la o dihotomie: pe de o parte, conducerea este orientată spre nevoile, scopurile și rezultatele organizației, pe de altă parte, conducerea se poate centra pe nevoile, scopurile și activitățile membrilor.

În Ohio (SUA), începând cu anul 1945, a fost realizată o serie de cercetări privind comportamentul directorilor de școli. S-a aplicat un chestionar axat, mai degrabă, pe comportament, decât pe aspecte ale personalității directorilor de școli. Folosind analiza factorială (tehnica ce permite desco-

perirea categoriilor de caracteristici asociate), Halpin și Winer au identificat două tipuri principale de conducere: una orientată, în special, spre îndeplinirea eficientă și la timp a sarcinilor și alta – spre promovarea și menținerea unor relații armonioase între salariați.

Primul stil este unul de conducere, când liderul direcționează activitatea personalului într-o manieră clară, fără ambiguități, prin repartizarea sarcinilor, prin alcătuirea programului de lucru și prin explicitarea cerințelor. Conducătorul planifică, organizează, conduce și controlează.

Al doilea stil este caracteristic liderului care creează o atmosfera care promovează bunăstarea personală a subordonaților. El urmărește cooperarea, munca de echipă, comunicarea și contacte de calitate. Conducătorul este conștiincios în relațiile lui cu membrii personalului și îi tratează ca pe egali.

Abordarea contingentă a leadershipului eficient

Incapacitatea cercetărilor anterioare de a găsi o relație de concordanță între stilurile de conducere, satisfacție și productivitate indică faptul că alți factori au avut o influență mai puternică. Pentru a-i identifica, teoreticienii au început să privească din-

colo de lideri și adepți și să ia în considerare situația ca pe un întreg. Există trei modele de contingentă privind leadershipul eficient, după cum urmează:

- a. Modelul sau abordarea Fiedler (1978);
- b. Modelul sau abordarea calea-scopul;
- c. Modelul Vroom-Yetton (1973).

a) Modelul sau abordarea Fiedler (Figura 6)

Acest model se bazează pe noțiunea că un leadership de succes depinde de concordanța între lider, situație și subordonat. El sugerează că nu există cel mai bun stil de conducere. Eficacitatea unui lider este determinată de cât de bine se potrivește stilul său situației. Un manager poate menține această formă prin:

| Nivelul maturității grupului de muncă | | Stilul managerial |
|--|--|---|
| Este pe deplin calificată și dorește să se perfecționeze. | | <i>Acordă independență</i> (determină funcțiile și responsabilitățile lucrătorilor) |
| E suficient de calificată și continuă să se perfecționeze. | | <i>Participare la luarea deciziilor</i> (Antrenarea lucrătorilor în definirea obiectivelor. Consultare și stimularea independenței) |
| E puțin calificată, însă tinde spre ridicarea calificării. | | <i>Coordonarea</i> (instructaj și control superficial, stimularea inițiativei și contactelor de afaceri) |
| Calificare joasă și nu e predispusă spre perfecționare. | | <i>Indicarea</i> (instructaj și control detaliat, stimularea executării și performanțelor personale) |

Figura 6. Modelul situațional Fiedler

1. Conducerea în stil propriu;
2. Analiza situației;
3. Adaptarea stilului său la fiecare situație, fie prin modificarea unei situații date astfel încât aceasta să i se potrivească.

Pasul 1. Înțelegerea stilului de leadership

Stilul de conducere este adesea descris prin măsura în care liderul se concentrează pe sarcină sau pe persoanele din subordine, după cum au explicat Blake și Mouton (1964).

Pasul 2. Analiza situației

Următorul pas este de-a analiza situația pentru a înțelege dacă stilul de leadership va fi eficient. Fiedler sugerează trei factori sau variabile esențiale pentru a conștientiza o situație (sau trei factori ai unei situații ce influențează eficiența conducerii):

- Relațiile lider-membri – nivelul de acceptare și susținere a propriului lider din partea grupului.

Acest lucru include loialitatea arătată de subordonați, încrederea adepților în lider și atractivitatea liderului pentru adepți.

- Structura sarcinii – gradul în care sarcina atribuită subordonaților, obiectivele sale, procedurile și practicile impun o măsură specificată în mod clar.
- Pozițiile de putere – gradul în care poziția dă liderului puterea de a recompensa și pedepsi subordonații.

În conformitate cu Fiedler, fiecare caracteristică poate varia: relațiile lider-membri pot fi bune sau mai puțin bune, structura sarcinii poate fi mai mare sau mai mică și poziția de putere a liderului poate fi puternică sau slabă.

b) Modelul Cale-Scop

Acest model se bazează pe teoria probabilității motivației. Teoria presupune că oamenii vor face

cea ce se așteaptă de la ei, dacă acest lucru va duce la recompensele pe care și le doresc. Aceasta este bază pentru *Cale-Scop*. Teoria propune ca liderii să influențeze subordonații, clarificând ceea ce trebuie făcut (calea) pentru a obține recompensa pe care o doresc (scopul). Potrivit lui House (1971), liderii pot ajuta cel mai bine subordonații să stabilească ceea ce ar trebui să efectueze (calea), pentru a obține recompensele dorite (obiectiv). Aceasta prin adoptarea unor stiluri diferite de conducere – directive de susținere, participative și orientate spre realizare, aplicate în diferite situații. Aceste stiluri de conducere sunt definite după cum urmează:

1. *Comportamentul directiv*. Activitățile de conducere pun accent pe programarea muncii, stabilirea standardelor de performanță și clarificarea așteptărilor privind performanța angajaților. Acest lucru este similar cu structura comportamentală și de inițiere a stilului, centrat pe locul de muncă.
2. *Comportamentul de susținere*. Comportamentul de conducere se concentrează pe îmbunătățirea relațiilor interpersonale, fiind, în general, de susținere, accesibile și prietenoase. Acest lucru este similar cu comportamentul centrat pe angajat. Liderul permite participarea subordonaților. Acest model ia în considerare atât comportamentul, cât și situația factorilor în analiza corespunzătoare a stilurilor de conducere. Astfel încât, liderul ar trebui să selecteze stilul de *leadership* care se potrivește cel mai bine caracteristicilor unei situații, subordonatului și cerințelor locului de muncă.
3. *Comportamentul participativ*. Comportamentul de conducere se concentrează pe consultarea subordonaților și luarea în considerare a opiniilor și sugestiilor lor atunci când se iau decizii.
4. *Comportamentul orientat spre realizare*. Activitățile de conducere se concentrează pe stabilirea unor obiective provocatoare, căutarea de îmbunătățiri, sublinierea excelenței în performanță și arătând încredere că subordonații vor lucra la standarde înalte de calitate.

c) Modelul Vroom-Yetton

Modelul de *leadership* în luarea deciziilor Vroom-Yetton (1973), așa cum exprimă și numele său, se axează pe procesul de luare a deciziilor. Conform acestui model, există *cinci stiluri* posibile pe care un manager le poate folosi pentru a lua o decizie:

- 1) Puteți rezolva problema sau lua decizia, folosind informațiile disponibile pentru Dvs. în acel moment.

- 2) Obțineți informațiile necesare de la subordonații Dvs., apoi decideți singur care este soluția la problemă.
- 3) Împărtășiți problema individual subordonaților relevanți, obțineți ideile și sugestiile lor, fără a lucra cu ei împreună ca un grup.
- 4) Împărtășiți problema subordonaților ca unui grup colectiv, obțineți ideile și sugestiile lor, pentru a rezolva în final problema singur, ca un lider.
- 5) Împărtășiți problema subordonaților, ca unui grup colectiv și împreună generați și evaluați alternative și încercări de-a ajunge la un acord privind o soluție. Rolul dumneavoastră este mai mult acela de a prezida întâlnirea și, de asemenea, de a vă face cunoscută opinia, înainte de a se ajunge la o decizie colectivă privind o problemă.

Dar ce înseamnă, totuși, să conduci un proces complex, ambiguu și confuz al dezvoltării instituției educaționale? Cum poate un conducător să acționeze ca ghid în cazul în care nu are o putere formală în a face acest lucru? În cadrul acestui articol, încercăm să răspundem la întrebarea: *Cum se manifestă leadershipul în dezvoltarea instituțiilor educaționale?*

Atunci când liderii sunt întrebați ce este important în activitatea fiecăruia în contextul dezvoltării instituției educaționale, ei pot oferi o serie de răspunsuri diferite. Unii ar putea evidenția punerea în aplicare a unor servicii statutare, alții atrag atenția asupra importanței creării de viziuni și strategii comune ce să conducă rețeaua sau organizațiile de dezvoltare. Alții evidențiază importanța creării și utilizării rețelelor sau subliniază indicatorii de succes și atingerea lor. Și, cel mai probabil, toți au dreptate. Sarcini de conducere sunt multiple și complexe: într-o lume aflată în schimbare, liderii trebuie să facă față unor provocări imprevizibile.

În dezvoltarea instituției educaționale, nu este o chestiune simplă de a face o departajare între lideri și adepți. *Leadershipul* educațional este un proces de colaborare. Nimeni nu poate conduce instituția educațională singur.

În epoca constituirii statului modern, mai ales, în sectorul educațional, *leadershipul* necesita abilități bune de conducere, cunoștințe variate și capacitatea de a urma corect și eficient instrucțiunile și curricula educaționale. Globalizarea, dezvoltarea tehnologiei informaționale, importanța crescută a cunoașterii, ca putere economică, noua logică a activităților economice, concurența internațională tot mai strânsă și integrarea europeană au schimbat cerințele în conducerea în cadrul sistemului de învățământ. Prin urmare, instituțiile educaționale trebuie

să fie capabile să capitalizeze resursele proprii cât mai eficient posibil, să caute permanent altele noi și să funcționeze prin abordarea unor modele, bazate pe propriile lor puncte de plecare.

În final, propunem următoarele **recomandări managerilor în perfecționarea stilului managerial:**

- ⇒ *Determinați valorile și scopurile personale.*
- ⇒ *Planificați activitatea curentă și etapele de auto-dezvoltare.*
- ⇒ *Analizați regulat rezultatele atinse.*

- ⇒ *Dezvoltați priceperile comunicative: auditive, de lectură, de vorbire, de scriere.*
- ⇒ *Dezvoltați spiritul de observare.*
- ⇒ *În fiecare zi, rezervați-vă timp pentru cugetare, notați-vă gândurile.*
- ⇒ *Lărgiți spectrul de comunicare cu reprezentanți ai altor profesii.*
- ⇒ *Învățați să vă concentrați pe esențial.*
- ⇒ *Fiți hotărât și insistent.*
- ⇒ *Explorați, căutați noi posibilități, manifestați inițiativă.*

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Blake R., Mouton J.S. *The Managerial Grid*. Houston: Gulf Publication, 1964.
2. Blake R.R., Mouton J. S. *The Managerial Grid*. Houston: Gulf Publishing Company, 1970.
3. Charters W.W. Jr., Jovick, The Gender of Principals and Principal / Teacher Relations in Elementary Schools. In: Schmuck P. A., Charters Jr., Carlson W.W., kO. (Eds.) *Educational Policy and Management: Sex Differentials*. New York: Academic Press, 1981, pp. 307-331.
4. Cross N., Trask A.E. *The Sex Factor and the Management of Schools*. New York: „Wiley”, 1976.
5. Drake T.L., Roe W.H. *The Principal ship*. New York: „Macmillan”, 1986.
6. Duncan W.J. *Management*. New York, Toronto: „Random House Business Division”, 1983.
7. Eiverard K.B., Morris G. *Efective school management*. London: „Paul Chapman”, 1996.
8. Fayol H.F. *Administration Industrielle et Generale*. Paris: „Dunod”, 1916.
9. Halpin A.W. *Theory and Research in Administration*. New York: „Macmillan”, 1966.
10. Handy C. *Gods of Management*. London: „Souvenir Press”, 1978.
11. Hersey P., Blanchard K.H., Johnson D.E. *Management of Organizational Behaviour*. „Prentice-Hall”, 1996.
12. House R.J. A Path Goal Theory of Lider Effectivness. In: *Administrative Science Quarterly*, Vol. 16, 1971, pp. 321-338.
13. House R.J., Rizzo J.R. Role Conflict and Ambiguity as Critical Variables in a Model of Organizational Behavior. In: *„Organizational Behavior and Human Performance”*, 1972, No. 17, pp. 467-505.
14. Kersey P., Blanchard K.H. *Management of Organizational Behavior: Utilizing Human Resources*. Englcwoord Cliffs. „Prentice-Hall”, 1977.
15. Kreitner R. *Management*. Boston: Houghton Mifflin Company, 1986.
16. Kruger M.L. Female and Male School Leadership and School Effectiveness in Secondary Education. In: Voorbach J.T., Prick L.G.M. (Eds.) *Teacher Education Research in Netherlands*, 1980.
17. Likert R. *The Human Organization*. New York: McGraw-Hill, 1967.
18. Prodan A. *Managementul de succes*. Iași: Editura „Polirom”, 1999.
19. Quinn R.E. *Beyond Rational Management*. San Francisco: „Jossey-Bass Publishers”, 1988.
20. Reddin W.J. *Managerial Effectiveness*. New York: „McGraw-Hill”, 1970.

21. Sergiovanni F, Metzcus R., Burden L. Leadership Behavior Description Questionnaire. In: *American Educational Research Journal*, 1962, No. 6, pp. 62-79.
22. Shakeshaft C. *Woman in Educational Administration*. Beverley Hills (Sage), 1987.
23. Snyder K.J., Anderson R.H. *Managing Productive Schools. Toward an Ecology*. Orlando: „Academic Press”, 1986.
24. Stogdill, R.M. Personal Factors Associated with Leadership: a Survey of the Literature. In: *Journal of Psychology*, 1948, No. 25, pp. 35-41.
25. Tannenbaum R., Schmidt W.H. *How to Chose a Leadership Pattertn*. Harvard Bussincs Review, 1958.
26. White R., Lippitt R. Leader Behavior and Member Reaction in Three Social Settings. In: Cartwright D., Zander A. (Eds.) *Group Dynamics In: Resesarch and Theory*, „Row Peterson”, 1953, pp. 585-611.

MANDATUL SOCIAL AL ABORDĂRII HOLISTICE/INTEGRALIZATE ÎN ÎNVĂȚARE*

Tatiana CALLO,
doctor habilitat, profesor universitar
Agenția Națională de Asigurare a Calității în Educație și Cercetare
ORCID ID: 0000-0002-7673-3046

Rezumat. Elementele specifice în planul ontologic al socialului reclamă abordarea holistică a proceselor sociale, dar și a celor educaționale. Dihotomia parte-întreg ca relație de complementaritate pune problema specificului integralizării învățării, pornind de la finalitatea educației, marcată de formarea competențelor-cheie, consemnate de cunoștințe, capacități, atitudini. Statutul actual al integralizării, al acțiunii de a face ca ceva să fie întreg, complet, foarte complex, generează un șir de renovări, printre care se înscrie și problematica articolului de față, axată pe ideea necesității unui model al integralizării bio- (sau eco-) funcționale, desemnând un proces util elevului în sensul vieții lui reale sau al ambianței lui concrete.

Cuvinte-cheie: holism, parte-întreg, relație, integralizare, competențe-cheie, conținut, intersecție disciplinară, întregi-sumă, întregi-produs, bio- (sau eco-) funcțional.

THE SOCIAL MANDATE OF THE HOLISTIC/INTEGRATED APPROACH TO LEARNING

Abstract. The specific elements in the ontological planning of the social require the holistic approach of the social process, but also of the educational ones. The whole-part dichotomy as a relationship of complementarity raises the issue of the specificity of learning integration, starting from the educational purpose, marked by the formation of key competencies, recorded by knowledge, skills, attitudes. The current status of integration, of the action to make something full, complete, very complex, generates a series of renovations, including the issue of this article, focused on the idea of the need for a model of bio- (or eco-) functional integration, designating a useful process for the student in the sense of his real life or his concrete environment.

Keywords: holism, whole-part, relationship, integration, key competencies, content, disciplinary intersection, whole-sum, whole-product, bio- (or eco-) functional.

Introducere

Educația este o acțiune tipic umană cu scopul stimulării creativității, dar și a vieții sociale. Regăsim la Aristotel logica liniară pe care este construită civilizația noastră actuală, în contrapunct cu logica lui Heraclit, mai organică, ce vede natura ca pe o armonie de tensiuni opuse. Privim către identitatea noastră ca indivizi aparținând unei specii cu multe particularități în mijlocul celorlalte viețuitoare de pe o planetă care este, la rândul ei, partea dinamică unui proces cosmic [4].

În abordarea în plan ontologic a socialului, a lumii culturale, dar și a celei educaționale, nu putem face abstracție de o serie de elemente, precum: performarea gândirii umane, construcția socială a eu-urilor, ontologia persoanelor și lucrurilor, emergența culturii umane, istoricitatea existenței umane, simbioza dintre societal și psihologic, natura de tip

praxis a gândirii, realitatea trăsăturilor intensionale ale vieții, complexitatea încarnată a aptitudinilor umane, eficacitatea cauzală a acțiunii umane, ubicuitatea interpretării consensuale etc. Dacă avem în vedere amprenta culturală a socialului, constituirea și funcționalitatea fenomenelor culturale, respectiv statutul de *realitate* al acestor fenomene, atunci *perspectiva holistă* poate semnifica și include nuanțe multiple, precum cele pragmatiste, teza indeterminării, teza preformativă asociată fenomenologiei, tezele artefactualității, ale emergenței, ale hermeneuticii, ale codării informaționale și ale ordinii implicate, tezele structuraliste, funcționaliste și holografice, tezele intenționalității și contextului, ale spiritului și cele colectiviste etc. [Apud 2, p. 74].

În realitatea socială, întâlnim frecvent situații *agregate*, situații de *întreg*, așa cum sunt distribuțiile cu caracter statistic, comportamentele conexe-

* Articolul a fost elaborat în cadrul Proiectului 20.80009.0807.27 „Reconfigurarea procesului de învățare din învățământul general în contextul provocărilor societale”.

te etc. Adică, altfel spus, în viața socială întâlnim în permanență doi *poli*, un pol al acțiunilor individuale (cazuri în care trăirile, sentimentele, gândurile ori acțiunile indivizilor pot să nu aibă nicio legătură cu societatea în care aceștia trăiesc) și un pol al realităților colective, structurale. Dinspre acest pol al *întregilor sociali* se impune *metodologia holistă*, complementară celei individualiste. Iată de ce, subliniază R.G. Jones, conceptorul acestei metodologii holistice [10], problema metodologică a holismului trebuie văzută din perspectiva *definiției întregilor*. Respectiv, s-ar putea spune că **perspectiva holistică** se regăsește între extremele unității și fragmentării, deoarece, argumentează R.G. Jones, o problemă esențială și mereu prezentă este aceea a înțelegerii cum se ajunge ca mai multe părți, elemente, itemi, lucruri, evenimente, clase, procese etc., luate generic, să fie relaționate una cu alta / unul cu altul și cu întregul, astfel încât să constituie o unitate. Unei astfel de probleme încearcă să-i răspundă holismul și teoria generală a sistemelor. Dihotomia parte-holism este asimilată adesea aceleia dintre colectivism-subiectivism. Trebuie să diferențiem însă între planurile ontologic, metodologic ori epistemologic ale acestei dualități [Apud 2, p. 70].

Învățătura principală pe care ar trebui s-o desprindem este aceea că distincția „parte-holism” nu presupune neapărat o imagine liniară cu doi poli care se exclud. Mai degrabă reprezentarea ar trebui să urmeze o *mișcare în cerc*, întrucât partea implică uneori holismul, iar holismul trimite adesea la parte. Altfel spus, dacă pornim, în cadrul cercetărilor educaționale, de la acțiuni individuale, logica este aceea care ne conduce către nivelul sistematic, adică spre un registru al perspectivelor holistice. Sau invers, când pornim de la supoziții holistice, de la structuri, adesea suntem nevoiți să căutăm aspectele individuale corespunzătoare, așa încât aspectele metodologice individuale și holistice nu se află în relație de excludere, ci de complementaritate [Apud 2, p. 74].

Dacă pornim de la elementul *holo*, care stă la baza cuvântului *holism*, putem aminti că acesta vine din limba greacă, *holos* însemnând *întreg, integral, total*. Făcând o asociere cu sensul atribuit plantelor: persistent în tot cursul anului, având frunze de înlocuire, putem ajunge la a afirma că *holismul în învățare* ar presupune o persistență a celor învățate, având un cadru larg de aplicare.

În contextul actual al cercetărilor, holismul este o concepție ce susține ireductibilitatea întregului la suma părților, în sensul că anumite caracteristici ale acestuia nu pot fi explicate în termenii proprietăților și relațiilor componente. Conceptul de *holistic* se

referă, așa cum sugerează și termenul de proveniență (în *engl. whole=întreg*) la *abordarea omului ca întreg*, pe toate planurile de dezvoltare. Abordarea holistică, în educație, presupune faptul că elevul care învață este văzut nu doar ca o *sumă* de planuri, ci și ca totalitatea relațiilor dinamice dintre acestea, „rezultatul finit” fiind persoana, unică și irepetabilă. Dincolo de conotația ezoterică ce încarcă acest termen, este vorba despre a recunoaște pe elevul care învață drept mai mult decât *un robotel* ce memorează și reproduce, precum și situațiile de învățare drept mult mai diverse decât cu *nasul în carte* [Apud 13].

În ceea ce privește ilustrarea problemelor teologice, în Codul Educației al Republicii Moldova se stipulează că educația are ca finalitate principală formarea unui caracter integru și dezvoltarea unui sistem de competențe ce include *cunoștințe, abilități, atitudini și valori* care permit participarea activă a individului la viața socială și economică și urmărește formarea următoarelor *competențe-cheie*: a) competențe de comunicare în limba română; b) competențe de comunicare în limba maternă; c) competențe de comunicare în limbi străine; d) competențe în matematică, științe și tehnologie; e) competențe digitale; f) competența de a învăța să înveți; g) competențe sociale și civice; h) competențe antreprenoriale și spirit de inițiativă; i) competențe de exprimare culturală și de conștientizare a valorilor culturale [7].

Epistemologic vorbind, sarcina constă în a dezvălui specificul holismului/integralizării în învățare astfel, ca să poată fi formate eficient competențele-cheie ale elevilor. Ca reacție la acest demers formativ, informația privind integralizarea începe să revină din ce în ce mai activ în atenția specialiștilor, reclamându-și drepturile de constituent inalienabil al activității educaționale. Astfel, o integralizare care încearcă să amelioreze procesul formativ al personalității umane trebuie să-și construiască un model, în baza relaționării diverselor planuri de conținut. Încercarea de a justifica rolul extrem de important al integralizării conținuturilor în activitatea de formare a competențelor-cheie este relevantă în acest sens, formând fondul de cultură ce asigură perenitatea dezvoltării. Pentru a descrie felul în care se poate produce deplasarea conținuturilor de la polul monodisciplinar la cel holistic/integralizator, urmează găsirea unui punct de plecare, admitând mai multe distincții, postulate în contextul unei structuri funcționale.

Prin urmare, pentru a înțelege în rădăcinile sale dialectice aspectele educaționale ale integralizării, trebuie să o interpretăm ca pe o reacție hotărâtă la solicitările socialului.

Integralizarea învățării – factor de capacitate

Astăzi, școala trăiește niște timpuri speciale într-o lume care evoluează incredibil de repede. Încă puțin și vom intra cu toții în dimensiunile superioare ale Creației, afirmă A. Azap [Apud 1]. De aceea, a continua să educăm elevul folosind metode și informații perimate, este o mare risipă. Și apoi ne mirăm că elevii, atunci când încep să realizeze ce li se întâmplă, nu acceptă pozitiv școala. Realizează, în puritatea lor, că ceea ce li se întâmplă acolo, îi transformă, încet-încet, fie în „roboței” servili, fie în niște inadaptați ai societății. Dacă scopul învățării este de a transforma elevii în *mașinute* care știu perfect să reproducă o informație și să execute o comandă, atunci se pare că facem o treabă excelentă. Însă dacă credem că scopul este de a-i ajuta să devină *ființe întregi, autonome, inteligente și conștiente*, trebuie să ne dam seama că nu suntem pe drumul cel bun.

Actualmente, în întreaga lume se desfășoară studii, al căror scop este de a dezvolta și propune sisteme mai umane și mai eficiente, prin intermediul cărora elevii să-și poată accesa *potențialul maxim*. Noua paradigmă în educație trebuie să fie una holistică, bazată pe integralizarea conținuturilor curriculare.

Însă lucrurile nu sunt atât de simple, deoarece și în domeniul educației, precum și în alte cazuri concrete, cum ar fi învățarea ca atare, polii unei dihotomii monodisciplinaritate–integralitate sunt termeni relativi, așa încât nu se poate vorbi de o opoziție simplă holism – monodisciplinaritate ori de o contrapunere unică de integralitate. În legătură cu termenul de *integralitate*, el este aplicat de către unii legăturilor dintre disciplinele școlare, vorbindu-se de sistem. Iar holismul devine atrăgător pentru științele educației, cel puțin, pentru următoarele motive corelate. În primul rând, la modul general, învățarea nu se bazează doar pe conținut monodisciplinar, ci pe *clase de conținut*, fiind interesată mai ales de *similarități*. În al doilea rând, știința învățării nu dorește atât să descrie ceea ce se studiază, cât mai ales să explice, *să descopere forțele cauzale ale învățării*, invocând drept forțe cauzale diferite fenomene sociale și culturale, nu aspecte individuale, acestea urmând a fi privite în termeni holistici ca funcții ale conținutului învățării ca întreg [Apud 2, p. 75].

În acest context analitic, P. Pettit construiește o explicare a holismului în șapte etape: 1) activitatea gândirii ființei umane / elevului este intențională și utilizează semne pentru reprezentarea *diferitelor lucruri*; 2) semnele prin care ființele umane / elevii își reprezintă lucrurile implică faptul că ei au capacitatea de a identifica proprietățile lucrurilor

pe care semnele le desemnează (de exemplu, ceva este roșu, este greu, are formă regulată etc.); 3) capacitatea de a gândi presupune că există un criteriu failibil, după care se poate stabili dacă o proprietate este prezentă sau nu într-un anumit caz dat; 4) astfel, apar un șir de întrebări: cum poate o ființă umană, dotată cu gândire, să identifice o proprietate care nu este definită prin alte proprietăți? Ar putea fi gândită această proprietate drept ceva obiectiv? Dispune ființa umană de dispoziții predicative care pot îndeplini rolul de criterii? 5) dacă răspundem afirmativ la întrebările din etapa a patra, rezultă că nu avem un argument de principiu, pentru a respinge posibilitatea abstractă a unui gânditor solitar; 6) în fapt, nu există ființe umane solitare în acest sens. Când gândesc, ființele umane / elevii utilizează dispoziții predicative *împărtășite social* drept criterii de identificare. Indivizii împărtășesc în general dispozițiile de a utiliza cuvintele în conformitate cu folosirea lor în procesul de comunicare publică; 7) astfel, holismul este o *proprietate profundă a ființelor umane*, nu o proprietate superficială și modificabilă [Apud 2, p. 75].

Educația și intersecțiile disciplinare

Pornind de la evoluția disciplinelor de studiu, tentați de orientarea integrativă în educație și de maniera în care este explicată aceasta, am considerat că evoluția ei este conformă cu realitatea și este extrapolabilă învățării. În cazul, când vom opera această extrapolare, putem ajunge în mod sigur la un instrument valid de integralizare. *Intersecția disciplinară* poate constitui, așadar, aspectul endogen al procesului numit integralizare, înglobând trăsăturile generale ale mai multor discipline școlare. Disciplinele contribuie, fiecare în felul său, la „instaurarea” acestei integrări.

După cum am afirmat, dinamica socială a ultimelor decenii aduce în fața lumii contemporane o serie de provocări față de care domeniul educației nu poate rămâne indiferent. Competențele, valorile și atitudinile de care au nevoie elevii pentru reușita personală și socială nu pot fi formate în întregime prin intermediul disciplinelor școlare clasice. Noua educație are obligația de a apropia procesul educațional de viața cotidiană a elevilor și de nevoile comunității în care trăiesc, de a avea în vedere complexitatea rolurilor pe care le vor juca elevii de azi în societatea viitoare. Problema care se pune este aceea, a depășirii frontierelor rigide, a deplasării accentului spre conștientizare, cooperare, gândire critică și creativă, spre adaptabilitate și interpretarea lumii mereu în schimbare. Rezolvarea problemei

nu rezidă numai în schimbări de curriculum, ci, mai ales, în schimbări referitoare la implementarea lui. Cheia succesului se află la practicieni – educatoare, învățători, profesori și constă în proiectarea, organizarea și realizarea unui demers didactic *în, între, împreună și dincolo de orice disciplină* – ca abordare integrală a învățării [Apud 14].

Pare judicioasă explicitarea cunoașterii umane, care se află astăzi într-un proces continuu *de diferențiere*, apărând noi discipline care se adaugă celor deja existente. Fiecare disciplină constituită militează pentru propria consacrare nu numai în plan științific, dat și în planurile de învățământ. Și pentru că școala nu poate rămâne în urma dezvoltării cunoașterii, adaugă noi discipline. Această aviditate atinge la un moment dat un prag de saturare, dată fiind dimensiunea limitată a planului de instruire și a receptivității informaționale a elevilor. Ca atare, apar unele consecințe negative: proliferarea activităților școlare, aglomerarea de cerințe, accentuarea predării în dauna învățării, apariția redundanței informaționale etc.

Pentru a oferi o imagine corectă a integralizării, este necesar să o examinăm în contextul ei dezvoltativ atât imediat, cât și mediat. O caracteristică încă destul de persistentă a paradigmei moderne în educație este accentuarea și valorizarea excesivă a funcției informative în raport cu funcția formativ-dezvoltativă. Acest fapt este o consecință firească a primatului obiectului asupra subiectului cunoașterii, a structurării riguroase a cunoștințelor și ierarhizarea științelor. Această situație este caracterizată foarte sugestiv de E. Păun prin ceea ce numește „metafora orașului” [Apud 12, p. 17]. Consecința cea mai evidentă a acestei situații în plan curricular o constituie structura monodisciplinară a disciplinelor de învățământ, care-și împart și-și delimitează într-o manieră rigidă domeniile de cunoaștere și învățare școlară, cvasiabsența relațiilor de tip pluri-, multi- și interdisciplinar.

Autorul compară „acest peisaj curricular cu un oraș care este construit cu străzi paralele și perpendiculare unele pe altele, singurele zone de întâlnire fiind intersecțiile riguros delimitate și regularizate prin prezența semafoarelor și semnelor de circulație care nu permit încălcarea regulilor. Străzile pot fi considerate ca fiind disciplinele de studiu care funcționează de sine stătător și se întâlnesc în *intersecții* predeterminate și riguros delimitate și care nu permit cooperări efective, întrucât intersecțiile sunt locuri pentru oprire tocmai pentru a evita contactul cu „vehiculele” sau „pietonii” care vin din altă direcție. Putem schimba uneori denumirea străzilor

(a disciplinelor de învățământ), putem realiza anumite modificări arhitecturale pe fiecare stradă, putem scurta sau prelungi străzile, putem chiar adăuga străzi noi, dar aceste străzi nu afectează structura de bază a orașului (deci, a curriculumului)”.

Conceptul de integrare

Ar trebui să observăm aici că integrarea câștigă o accepțiune pe cât de justă, pe atât de suplă, întrucât, datorită faptului că i se recunoaște o actualizare absolut necesară în domeniul învățării, ea dobândește o dimensiune evolutivă. Statutul actual al *integrării*, al acțiunii de a face ca ceva să fie întreg, complet, este unul foarte complex, întrucât se definește pe fundalul unor abordări diverse. Semnificația integralizării este, în general, lineară, clară și, păstrând anumite proporții, denotativă.

Așadar, integrarea reprezintă „acțiunea de a face să interrelaționeze diverse elemente, pentru a constitui un tot armonios, de nivel superior”, integrarea părților ducând la „un produs/rezultat care depășește suma acestor părți” [Apud 5].

Noțiunea de *integrare* provine, din punct de vedere etimologic, din cuvintele latinești *integro, integrare*, respectiv *integratio-integrationis*, utilizate cu sensul de *a renova, a restabili, a întregi, a completa*; altfel spus, a pune la un loc mai multe părți într-un tot unitar, elementele constitutive devenind părți integrante. Termenul de integrare este pentru prima dată definit în prima ediție a *The Oxford English Dictionary* prin combinarea părților dintr-un întreg. După *Macmillan English Dictionary*, noțiunea de integrare poate avea, la ora actuală, următoarele semnificații:

- procesul de a deveni membru cu drepturi depline într-un grup ori societate și de a deveni complet implicat în activitățile acestora;
- procesul prin care se permite oamenilor, indiferent de rasă, să utilizeze un loc, o instituție sau organizație;
- procesul de combinare cu alte elemente într-o unitate mai largă sau într-un sistem unic. Preluat din matematică în diferite domenii ale științelor socioumane, inclusiv în științele economice, în *Dictionnaire des sciences économiques*, termenul de integrare este definit ca reprezentând fie încorporarea unui element străin într-un ansamblu, fie trecerea de la o stare difuză la una conștientă, coagularea unor elemente dispersate, cu precizarea că întotdeauna noțiunea de integrare implică unitate. În această accepțiune, noțiunea de integrare apare ca un aspect al concentrării,

ceea ce sugerează o viziune depășită la ora actuală. Noțiunea de integrare în sens general, într-o accepțiune actuală, reprezintă ajustarea reciprocă a elementelor constitutive ale unui sistem, permițându-i acestuia să formeze un nou echilibru. Sistemul poate să preia caracteristicile elementelor constitutive sau poate să-și formuleze propriile caracteristici, complet autonome. Structura nou creată poate fi considerată drept integrată numai atunci, când relațiile care se stabilesc între elementele care o compun sunt stabile pe o perioadă îndelungată și generează efecte perceptibile la nivelul fiecărei unități componente.

Deși conceptul de integrare dobândește în fiecare caz o semnificație particulară, definițiile converg spre asocierea ideii de integrare cu cea de uniune, de formare a unui întreg [Apud 8].

Prin integralizare, se înțelege acțiunea de a face să interrelaționeze diverse elemente pentru a construi un tot armonios, de nivel superior, afirmă L. Ciolan [6, p. 115]. Integrarea părților conduce la un rezultat care depășește suma părților. A integra înseamnă a coordona, a îmbina, a aduce împreună părți separate într-un **întreg funcțional**, unitar și armonios. Sinonimele pentru integrare sunt *fuziune, armonizare, încorporare, unificare, coeziune*. Conform autorului, integrarea educațională are două dimensiuni majore: **gradul** în care diferire discipline sau conținuturi relaționează; **relevanța** pentru structurile mentale ale elevilor [ibidem, p. 117].

Așadar, conceptul de integrare ne spune că întregul reprezintă mai mult decât suma părților sale. Integrarea este o proprietate a lucrurilor observabile. Neclaritățile survin pe latura sferei, deoarece poate fi aplicată unei varietăți extinse de fenomene. Altfel spus, integralizarea reprezintă un concept cu semnificație clară, dar cu referenți vagi [3, p. 176]. Principalele dimensiuni ale conceptului de integrare, în viziunea lui H. Teun sunt:

- **Forța** (puterea) integrării;
- **Cuprinderea**, inclusivitatea integrării;
- **Volumul**, extensiunea integrării.

Prima se referă la **tăria** cu care sunt conectate componentele; a doua are în vedere **măsura** în care sunt conectate componentele; a treia vizează **numărul** sau proporția proprietăților componente conectate. O sporire a uneia poate conduce la slăbirea alteia [Apud 3, p. 176]. Clarificarea conceptului de integrare nu se poate realiza fără o clarificare prealabilă a **tipurilor de legături**, de relații care pot exista între componentele ansamblului. Nu orice legătură între lucruri, fenomene sau procese repre-

zintă automat o conexiune. Pentru a fi o conexiune, legătura trebuie să unească obiecte de aceeași natură. Im. Kant arată că orice legătură este sau **compoziție**, sau **conexiune**. Compoziția este o sinteză de elemente diverse ce nu-și aparțin în mod necesar unele altora. *Conexiunea* reprezintă acea sinteză a diversului în care elementele își aparțin necesar unele altora [3, p. 178].

De asemenea, trebuie să menționăm două tipuri de **întregi**:

- **întregi-sumă**: valoarea întregului este egală cu suma valorilor părților sale;
- **întregi-produs**: valoarea întregului poate fi diferită de suma valorilor părților componente.

Deosebirea dintre cele două tipuri de întregi se datorează conexiunilor care leagă părțile. Pentru întregii-sumă aceste conexiuni nu au importanță, iar pentru întregii-produs conexiunile *sunt vitale*, deoarece valoarea întregului este dată tocmai de către ele [3, p. 193].

Integrarea conținuturilor curriculare – eco-instrument al învățării

Conform concepției lui L. Ciolan [6, p. 35], noul mod de cunoaștere se bazează nu atât pe evoluții stricte din domeniul epistemologic, cât pe transformările și problemele majore cu care se confruntă societatea contemporană. Azi, se produce un nou tip de cunoaștere: una pragmatică, conturată pe rezolvarea de probleme, **puternic angajată social**. Socialul își exercită presiunile tocmai prin natura contextelor sociale în care este utilizată cunoașterea. Deoarece este greu de imaginat o disciplinariizare a socialului, opțiunea logică rămâne integrarea disciplinelor [ibidem, p. 39].

În *Cadrul de referință al curriculumului național*, este sintetizată ideea curriculumului ca sistem de conținuturi, pornind de la finalitățile educației ca unități dinamice dintre ideal, scop și obiective, care sunt rezultatul unor opțiuni *mereu în schimbare*. Ele nu pot fi prezise o dată pentru totdeauna. Acestea trebuie să permită deschideri față de valori diverse, înnoite, care să dinamizeze atât individul, cât și societatea [9, p. 17]. *Atributele generice* ale absolvenților școlilor sunt foarte diverse, printre care se înscriu și următoarele: persoane deschise către învățarea pe parcursul întregii vieți; persoane active, proactive, productive, creative și inovatoare; persoane angajate civic și responsabile, demonstrând autocunoaștere, respect față de sine, încredere în sine, managementul sinelui; respect față de cei din jur; autonomie și integritate morală, adeziune la valorile general-umane; gândire critică și comuni-

care asertivă; atitudine pozitivă față de dezvoltarea personală și față de muncă; atitudine pozitivă și plăcere, interes și motivare pentru învățare; analiză și reflecție asupra propriei învățări și implicare pentru optimizarea învățării; stabilirea scopurilor proprii în învățare; deschidere față de moduri noi de gândire și idei noi; efort pentru învățare rapidă și eficientă; axare pe rezolvarea problemelor în mod creativ; inovație și creativitate; participare activă la viața socială, culturală, economică a comunității, implicare în evaluarea problemelor complexe ale societății și rezolvarea acestora; atenție, altruism, respect, generozitate și sprijin pentru ajutorarea persoanelor aflate în dificultate; preocupare pentru păstrarea și valorificarea tezaurului cultural și spiritual al Republicii Moldova și pentru promovarea acestuia în lume; tendință de autorealizare în Republica Moldova etc.

De asemenea, conform Cadrului de referință [ibidem, p. 12], conținuturile învățământului se abordează din trei perspective: a patrimoniului cultural și experienței sociale; a tipurilor de activitate umană și, în primul rând, educațională; a sistemului științelor contemporane. În acest sens, aria conținuturilor include: fundamentarea exigențelor generale față de conținutul învățământului general; circumscrierea așa-numitelor „cunoștințe de bază” (bazele unei discipline școlare); prezentarea cunoștințelor de bază prin prisma reprezentărilor actuale despre știința respectivă și experiențele sociale; stabilirea principiilor de selectare a conținuturilor punctuale (elementelor, componentelor); adecvarea nivelului de limbaj la scopul urmărit.

Tot aici, se stabilește un context de referință pentru desemnarea competenței, care, în cadrul curriculumului școlar modern, reprezintă unitatea de bază, dar și finalitatea de studii. Finalitățile de studii sunt rezultatele măsurabile obținute în cadrul procesului de învățare, prin care se certifică în ce măsură și la ce nivel competențele au fost formate/dezvoltate. Unele competențe pot fi formate liniar/progresiv, concentric și/sau secvențial pe parcursul anilor de studii, iar dezvoltarea să se realizeze la următoarea treaptă de învățământ [9, p. 14].

După cum putem deduce, integralizarea este un proces de adecvare a conținuturilor de învățare cu cel de formare a competențelor-cheie, care, în acest proces, se sprijină reciproc, în scopul de a întări sau chiar de a crea sensul învățării, în funcție de modelul pe care îl condiționează. Mai jos, încercăm să elucidăm un șir de modele ale integralizării, ideea fiind aceea, de a prefigura un model al integralizării, conform cerințelor actuale ale societății, cel puțin,

la nivel incipient de conceptualizare. Desigur, acest model poate fi marcat doar denotativ, unitățile componente urmând calea deducerii din cercetări ulterioare.

Unele modele ale integrării

Dintr-o perspectivă actuală, modelizarea integrării cunoaște deja o succesiune de modele [11], acestea fiind, pe rând, ramificate, liniare, secvențiale, infuzionale etc., care traduc, într-o subtilă relație, raportarea între conținutul disciplinar și realitate. În legătură cu acest lucru, putem găsi unele justificări pentru a afirma că schimbarea modelelor se realizează permanent, pe un fond de saturație a unui sau a altui model.

- *Modelul integrării ramificate.* Elementul central al acestui model este *tema studiată*, iar detalierea experiențelor de învățare se face, la un prim nivel, pe domeniile de activitate prevăzute în programă. La un al doilea nivel de proiectare sunt considerate experiențele de formare, pe diversele dimensiuni psihofizice individuale: intelectuală, afectivă, socială, fizică. Având în vedere finalitățile stabilite pentru aceste două nivele, cadrul didactic alege conținuturile ce se înscriu în sfera temei centrale și care pot contribui la atingerea finalităților.
- *Modelul integrării liniare (modelul hibridării).* În acest model, integrarea se face în jurul unei finalități de transfer, de tipul „dezvoltarea comportamentului social”. Prin complexitatea lor și prin specificul integrat, aceste finalități se pot constitui ca (sub)domenii independente. Acest model al proiectării este aplicabil pentru finalitățile urmărite pentru perioade mai îndelungate de timp și este foarte potrivit pentru proiectarea intervenției educaționale diferențiate și individualizate cu scopuri recuperatorii sau de dezvoltare.
- *Modelul integrării secvențiale.* În acest model, cunoștințele din aceeași sferă ideatică sunt predate în proximitate temporală. Deși abordarea lor se face distinct, se facilitează transferul achizițiilor învățate de la un domeniu la altul, prin comentariile, referințele, întrebările, sarcinile de lucru formulate. Proiectarea pe teme, o cerință de actualitate în învățământul școlar, ilustrează cel mai adesea acest model de integrare.
- *Modelul infuzionării.* Specificul acestui model constă în studierea unor teme diverse din perspectiva unui centru de interes care poate fi temporar (de exemplu: o finalitate complexă, precum înțelegerea conceptului de transformări reversibile/ireversibile, relația timp-transformare etc.),

analiza structurilor și compararea structurilor naturale cu cele create de om) sau permanent (de exemplu: studierea unei discipline opționale utilizând o limbă străină, educarea caracterului, conținutul fiind parcurs în limba engleză).

- *Modelul integrării în rețea* este soluția de integrare pe care o propune metoda proiectelor de investigare-acțiune. Pornind de la subiectul proiectului, elevii optează pentru o rețea de teme și resurse de studiu, corelate cu tema centrală. Domeniul central și cele corelate ale proiectului sunt ele însele teme transdisciplinare și vor fi abordate ca atare. Proiectarea după modelul integrării în rețea impune, cel puțin, două nivele de planificare: constituirea unei hărți tematice în care, pornindu-se de la tema centrală, sunt identificate subtemele ce vor fi parcurse și desfășurarea pe categorii și tipuri de activități.
- *Modelul polarizării* implică stabilirea unui nou domeniu de cunoaștere (eventual, opțional) în jurul căruia, pentru realizarea unor obiective specifice, sunt polarizate segmente din alte discipline [Apud 11].
- *Modelul satelizării* presupune ca o temă importantă din cadrul unei discipline să fie „deschisă” pentru o abordare integrată de tip multiperspectivă, cu contribuții din partea altor discipline relevante, ce se transformă temporar în sateliți ai disciplinei principale [6, p. 178].

Raliindu-ne la diverse versiuni conceptuale, putem deci să avansăm ideea **Modelului integralizării bio-(sau eco-) funcționale** a conținutului învățării în baza unei diversități de rețele, acest fapt însemnând o integralizare **utilă** elevului în sensul **vieții lui reale** sau a **ambianței lui concrete**, resimțite în contextul socialului valoric. Desprinderea acestui model din variantele existente se poate remarca la nivelul componentelor grupate analitic, grație unei tendințe de resorbțiune, într-o evoluție naturală a fiecărei componente. În ceea ce va conține modelul respectiv, trebuie să vedem tendințele generale ce caracterizează procesul învățării la etapa actuală, referențial, infiltrat socio-afectiv și funcțional. Fără să diminuăm cu nimic importanța modelelor semnalate, considerăm totuși că integralizarea, după cum am văzut, prezintă caracteristici care o definesc ca „operator” de învățare fundamental, capabil să fixeze atât structura unui anumit conținut, cât și unitățile componente ale acesteia. Astfel, împărtășim punctul de vedere care definește esențial integralizarea, și anume funcționalitatea.

În loc de concluzii

Demersul integralizator se bazează pe echilibrul dintre exteriorul și interiorul ființei umane. Atitudinea integralizată poate fi învățată, dar ea este în-născută în măsura în care în fiecare ființă există un nucleu sacru, abscons. Armonia dintre mentalități și cunoștințe presupune ca acestea să fie inteligibile și să abordeze holistic realitatea. Astăzi, există sute de discipline. Sfidările majore ale epocii noastre reclamă din ce în ce mai multe competențe. Abordarea integralizată face subiectul mai îmbogățit în cunoaștere, ca urmare a conexiunii mai multor discipline. Cunoașterea obiectului obținută în cadrul unei discipline de studiu este adâncită de un aport integralizator. Integralizarea se concentrează pe dinamica provocată de acțiunea simultană a mai multor niveluri ale realității. Studiul acestei dinamici pornește de la cunoașterea disciplinară și crește din cercetarea disciplinară iar aceasta, la rândul său, este cristalizată prin rafinare, de cunoașterea integralizată. Învățarea integralizată maximizează valoarea intuiției, imaginației și a sensibilității în transmiterea cunoștințelor, accentuând rigoarea, deschiderea și toleranța [Apud 4].

- Am evidențiat, așadar, specificul problematicii integralizării în învățare și, totodată, am arătat că această noțiune semnalează aducerea împreună a unor părți separate într-un întreg funcțional, unitar și armonios. Integralizarea în învățare are câteva dimensiuni majore: gradul relaționării, relevanța structurilor mentale, forța integrării, cuprinderea și volumul integrării.
- Trebuie să constatăm că nu orice legătură între fenomene și procese reprezintă o conexiune, ca relație în cadrul integrării, ci doar aceea care reprezintă sinteza diversității în care elementele își aparțin necesar unele altora.
- Relativ la întreg, survine o problemă pe care doar am semnalat-o, aceștia fiind întregii-sumă și întregii-produs, diferența dintre care rezidă în valoarea întregului.
- Ca atare, pledăm în favoarea necesității elaborării unui model al *integralizării bio- (sau eco-) funcționale* a conținutului învățării, în baza unei diversități de rețele, acest fapt însemnând o integralizare **utilă** elevului, în sensul **vieții lui reale** sau a **ambianței lui concrete**, în contextul căruia să ne preocupăm de orice poate fi privit drept eficientizare a învățării.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Azap A. *Educația holistică – o alternativă?* 2014. [citat 25.01.2021]. Disponibil: <https://www.info-spiritual.ro/educatia-holistica-o-alternativa/2014>
2. Biriș I. Categoriile de individualism și holism metodologic în filosofia socială. In: Biriș I. *Filosofia și logica științelor sociale*. București: Editura Academiei Române, 2014, pp. 69-80.
3. Biriș I. Conceptul de integrare. In: *Filosofia și logica științelor sociale*. București: Editura Academiei Române, 2014, pp. 173-201.
4. Buzuloiu D. *Educația pentru societatea cunoașterii poate fi doar holistică*. [citat 26.01.2021]. Disponibil: <https://edict.ro/educatia-pentru-societatea-cunoasterii-poate-fi-doar-holistica/>
5. Câmpeanu I.-M. *Valențele activizatoare ale abordării integrate în ciclul primar*. [citat 27.01.2021]. Disponibil: <http://stiintasiinginerie.ro/wp-content/uploads/2018/05/30.-Valentele-activizatoare-ale-abordarii-integrate-la-ciclul-primar.pdf>
6. Ciolan L. *Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*. Iași: Editura „Polirom”, 2008.
7. Codul Educației al Republicii Moldova. Lege Nr. 152 din 17.07.2014. In: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova*, 24.10.2014, Nr. 319-324 (634).
8. Dodescu A.-O. *Conceptul de integrare – o abordare economică exhaustivă*. [citat 28.01.2021]. Disponibil: <http://steconomiceuoradea.ro/anale/volume/2004/30.pdf>
9. Guțu Vl., Bucun N., Ghicov A. *Cadrul de referință al Curriculumului național*. Chișinău: Editura „Lyceum” (F.E.-P. „Tipogr. Centrală”), 2017.
10. Jones R.G. On Holistic Methodology. In: *Actes du XIV Congres International de Philosophie*. Vienne: „Herder”, 1968, p. 393.
11. *Modele de integrare curriculară*. [citat 29.01.2021]. Disponibil: <http://myenglishticclass.blogspot.com/2016/04/modele-de-integrare-curriculara.html>
12. Păun E., Potolea D. *Pedagogie. Fundamentări teoretice și demersuri aplicative*. Iași: Editura „Polirom”, 2002.
13. Stoenică I. *Natura, școală holistică* [citat 29.01.2021]. Disponibil: <https://muntii-nostri.ro/ro/povestiri/natura-scoala-holistica>, [citat 28.01.2021].
14. *Transdisciplinaritatea – o nouă abordare a învățării*. [citat 30.01.2021]. Disponibil: <https://www.creeaza.com/didactica/didactica-pedagogie/Transdisciplinaritatea-onoua-417.php>

CONDIȚIILE SOCIALE, PREMISE DEFINITORII ALE CONTEXTULUI ÎNVĂȚĂRII*

Veronica BĂLICI,
doctor, conferențiar cercetător
Institutul de Științe ale Educației
ORCID iD: 0000-0003-4636-6801

Rezumat. Analizând starea societății moderne, a educației formale, am dedus următoarele probleme: irelevanța, schimbarea accelerată, complexitatea, erodarea relațiilor umane, criza mondială a educației, dispariția responsabilității, stresul adaptativ etc. Aceste constatări sunt temeuri pentru prevederea reconfigurării procesului de învățare în cadrul educației lingvistice.

Educația/învățarea nu pot avea un alt scop decât integrarea socială prin împlinire personală. Pentru aceasta, procesul de învățământ ar trebui să se fundamenteze pe promovarea învățării prin comuniune, care urmărește formarea unor elevi sociabili, conștienți și responsabili de actul comunicativ.

Cuvinte-cheie: sociabilitate, limbaj, învățare, complexitate, claritate, învățare prin comuniune, comunicare responsabilă, elevi sociabili.

SOCIAL CONDITIONS, DEFINING PREMISES OF THE LEARNING CONTEXT

Abstract. Having analyzed the state of modern society and formal education, we have highlighted the following phenomena: the irrelevance, the accelerated change, the complexity, the erosion of human relations, the global crisis of education, the disappearance of responsibility, the adaptive stress etc. These findings are grounds for foreseeing a reconfiguration of the learning process in language education.

The unique purpose of education/learning is social integration by personal fulfillment. In order to achieve this, the educational process should be based on promoting learning through communion, which aims to form sociable students, aware of and responsible for the communicative act.

Keywords: sociability, language, learning, complexity, clarity, learning through communion, responsible communication, sociable students.

Într-o lume în care suntem copleșiți de informații irelevante, claritatea exprimă putere. Puternicii lumii nu mai sunt acei care dețin cunoașterea, ci persoanele care au o viziune clară despre ceea ce se întâmplă în prezentul imediat, despre fenomenele care modelează societățile, care văd clar problemele-cheie și înțeleg sensul profund al evenimentelor. Mai mult ca oricând, azi, ni se cere atenție, reflexivitate, flexibilitate mintală și emoțională, acțiune, responsabilitate, îndoială.

În acest context, instituțiile de învățământ ar trebui să-și „redefinească fairplay-ul și performanța”, pentru a putea face față problemelor sociale, politice, morale, etice. Conceptele care ne definesc viața ar putea deveni irelevante și, prin urmare, ar trebui revizuite. În condițiile actuale, este necesar să formăm într-un mod din ce în ce mai energic abilitățile de ordin general, necesare pentru viață (și mai puțin, totuși, abilități tehnice). Care ar fi acelea? Se insistă pe „cei patru C”: gândirea critică, comuni-

care, colaborarea, creativitatea. Abilitatea de a face față schimbării este, probabil, una dintre cele mai importante și presupune permanentă reînvățare și reinventare [8, pp. 262-264].

Pentru a determina condițiile pe care se întemeiază devenirea omului, ar trebui analizate cu mare atenție socialul și individualul în interacțiunea lor permanentă, acestea fiind componentele de bază ale teoriei existenței. Numeroși filosofi, antropologi, sociologi susțin ideea că omul se poate conștientiza pe sine și se poate afirma doar în societate prin condiționare reciprocă cu fenomenele sociale, prin interacțiune cu semenii. Cele mai puternice personalități, caractere, dar și umanitatea însăși, raționalitatea, independența, cunoașterea binelui și a răului etc., se pot înfăptui doar în cadrul evoluțiilor culturale și istorice ale societăților. Sociabilitatea este, așadar, o cerință a condiției noastre umane. Totuși, condiția socială poate fi problematică, deoarece ne poate provoca nu doar realizări și bucurii, ci și frustrări, dezamăgiri, anxietăți.

* Articolul a fost elaborat în cadrul Proiectului 20.80009.0807.27 „Reconfigurarea procesului de învățare din învățământul general în contextul provocărilor societale”.

În ce măsură oare poate fi omul supus neliniștii și corupt de societate? După Augustin de Hipona, societatea poate fi și bună și rea, după cum sunt oamenii din ea, sau legile ei. Viața socială corespunde dorinței omului, dar „spre deosebire de legile fizicii, care sunt lipsite de contradicții, orice ordine creată de oameni e plină de contradicții interne” [9, p. 143]. Așa că suntem expuși ostilităților, invidiilor, fragmentărilor etc. Dar „în sine, orice societate e bună, pentru că nevoia de a trăi în societate este un instinct firesc al omului” [14, p. 83]. Societatea poate să sporească virtuțile, dar o poate face doar prin consimțământul fiecărei persoane în parte. Dar „a consimți, înseamnă a fi liber și prin aceasta a fi responsabil” de toate faptele și acțiunile proprii. Societatea nu ne poate sili ori constrânge în alegerile noastre. Întotdeauna avem liberul arbitru în toate [*ibidem*].

Yuval Noah Harari, istoric israelian, demonstrează că omul a cucerit lumea datorită limbajului său unic. Cu ajutorul ficțiunilor, oamenii au creat „jocuri din ce în ce mai complexe, pe care fiecare generație le dezvoltă și le elaborează încă și mai mult” [9, p. 42]. Astfel, societățile umane au devenit tot mai complexe și unificarea umanității a schimbat trăsătura fundamentală a ordinii sociale, care se caracteriza prin trăinicie și inflexibilitate. „Ordine” înseamnă stabilitate și continuitate [*idem*, p. 207]. Astăzi, transformările au devenit atât de rapide, „în-cât ordinea socială a dobândit o natură dinamică și maleabilă. Ea se află, în prezent, într-o stare de curgere permanentă (...). Orice încercare de a defini caracteristicile societății moderne, este similară cu încercarea de a defini culoarea unui cameleon. Singura caracteristică de care putem fi siguri, este schimbarea neîncetată” [*ibidem*, p. 308].

Contradicțiile societății moderne afectează serios devenirea noastră. Toate crizele au dat naștere unor sentimente de nesiguranță, confuzie, alienare, însingurare. Cu părere de rău, oamenii sunt judecați în termeni utilitari. Fenomenul este semnalat de către savantul pedagog Constantin Cuceș, care scrie că „transformarea învățământului într-o unealtă a factorilor de putere, pentru a modela masele și a crea expectanțe în funcție de interesele și scopurile acestora” este unul dintre relele cele mai mari [4, p. 48]. Fiind manipulați, oamenii se orientează cu greu către adevăratele lor necesități. Consecințele acestor fenomene au condus la faptul că „învățământul riscă să devină o anexă a celor care vor să profite și să domine piața – inclusiv a produselor culturale. Societatea pragmatică își construiește o educație pe măsură, în concordanță cu principiile ce o animă (...).

Școlile încep să semene cu niște societăți comerciale ce-și reglează procesele specifice după legile economiei de piață. Modelul antreprenorial tinde să se generalizeze în detrimentul modelului clasic al școlii, ca spațiu de formare spirituală. Se vizează mai degrabă formarea robotului eficient, decât a omului conștient. Obligația noastră este, în aceste condiții, să veghem și să intervenim, când școala nu mai este școală, profesorii profesori și elevii elevi” [*ibidem*].

Capacitatea de a putea utiliza limbajul, conceptele, rațiunea sunt premise definitorii ale existenței și evoluției sociale. Se creează din cuvântul omului, dar omul fiind nedeterminat, adică, limitat în ființa sa, o mulțime de virtuți, valori spirituale „scapă comunităților umane”. Mai mult, știința modernă „admite în mod deschis ignoranța colectivă în privința întrebărilor celor mai importante (...)” [9, pp. 215-216]. Așa a fost distrusă credința în adevăruri absolute. Dar nu numai adevărul a fost primejduit. Sunt supuse unei atitudini superficiale libertatea, viitorul, viața. Prin urmare, dacă sociabilitatea noastră este justificată de existența limbii, de capacitatea de a comunica, aici, în acest domeniu, ar trebui să ne concentrăm atenția, în mod special, pentru a elimina problemele și confuziile care vin din utilizarea neadecvată a limbajului, a comunicării, a dialogului dintre oameni.

Desigur, limbajul nostru este foarte special. Lui îi datorăm capacitățile noastre superioare de a învăța. Totuși, trăsătura cea mai deosebită a limbajului uman este capacitatea de a transmite informații despre lucruri care nu există. Putem vorbi despre lucruri pe care nu le-am văzut niciodată, care nu există în realitatea înconjurătoare. Și nu numai. Ficțiunea poate fi dăunătoare și primejdioasă. De ce oare? Străinii, care „pot coopera cu succes prin intermediul credinței în mituri comune”, se comportă ca niște vrăjitori ce schimbă într-un timp prea scurt structurile sociale, natura relațiilor interpersonale, o varietate de activități și comportamente. Ficțiunea ne induce în eroare și ne poate abate atenția de la adevăr, de la ceea ce poate fi cu adevărat important. Complexitatea excesivă a societăților este rezultatul miturilor și al ficțiunilor [9, pp. 29-42].

Așa fiind, vedem că modelele sociale pe care le-am moștenit nu mai sunt adecvate pentru înțelegerea, abordarea noilor provocări. Oamenii nu reușesc să se adapteze la cerințele acestora. Problema cea mai grea o constituie efectul tehnicii omenesci. Omul modern se îndepărtează de esența firească a omenescului, de idealul naturii. Tehnica și limbajul sunt cele care ne fac remarcabili, diferiți de alte specii. Dar tot ele sunt cauza neînțelegerilor, a lipsei de

comunicare, a falsificării comunicării, în ciuda potențialului infinit al limbajului. Iar tehnica ne îndepărtează unii de alții, cu toate beneficiile pe care le aduce.

Vorbind despre impactul tehnologiilor actuale asupra personalității tinerilor, Constantin Cucoș menționează că acestea tind să „reconfigureze profilul spiritual al tânărului” și „impun noi reprezentări sau ritmicități interne, noi modalități de raportare la cunoaștere, la sine și la alții (...). Dacă ritmicitatea apariției de noi reperi tehnice este prea mare, ființa intră într-o stare de stres adaptativ, cu reverberații negative și asupra altor paliere ale conduitei persoanei” [4, p. 49]. Iată de ce, el crede că „cea mai mare calitate a unui produs tehnic este să mențină sau chiar să adâncească umanitatea din noi, să nu ne altereze spiritul, să nu ne moleșească trupul. Să vină în prelungirea naturalului și să-l spiritualizeze. Să nu mecanizeze și să nu alieneze. Să nu înjosească, ci să înalțe” [ibidem].

Despre *criza mondială a educației* se spune că este o *stare de dezechilibru funcțional*, apărută în cadrul *structurii sistemelor de învățământ*, „generată de un ansamblu de *cauze* de natură socială, pedagogică și psihologică” [3, pp. 689-690]. Printre cele mai importante dimensiuni ale crizei mondiale ale educației se enumeră „lipsa de adaptare la o lume în schimbare”, „neconcordanța dintre valorile societății și finalitățile sistemului de educație” etc. [idem].

Philip H. Coombs sublinia faptul că „sistemele de educație s-au dezvoltat și transformat în mod accelerat, dar nu destul de rapid pentru a urma cursul societății” *industrializate*, apoi a societății *post-industriale*. Se confirmă în felul acesta faptul că din cauze diferite „învățământul nu este adaptat la necesitățile dezvoltării sociale” („inerția sistemelor educative”, „inerția corpului social însuși, legat de tradiții, credințe, valori (...) care îl fac „incapabil să utilizeze mai bine învățământul și personalul instruit în interesul dezvoltării naționale” etc.) [ibidem, p. 688].

Cauzele pedagogice și psihologice (scleroza tradiției reflectată la nivelul comportamentelor didactice, dar și al celor academice; neîncrederea în *valorile educației*, la scară comunitară și individuală) care au dat naștere *crizei educației* pot fi suprimate prin decizii și atitudini corecte. Ca să lăsăm în urmă această stare de dezechilibru funcțional al sistemelor de învățământ, este necesar a înlătura toate cauzele sociale, pedagogice și psihologice, cu ajutorul unor *schimbări inovatoare* fundamentale [idem, pp. 690-691].

O altă problemă este *anomia socială/pedagogică*. După „*Dicționarul de sociologie*”, *anomia socială* (...),

reflectată la nivel *individual*, devine *anomie psihologică*, „o stare psihologică de dezordine și de lipsă de sens” [Apud 3, p. 117]. *Anomia pedagogică* se manifestă ca un comportament ineficient al „actorilor educației” cum ar fi, de exemplu, „neglijarea principiilor de proiectare a instruirii sau supraaglomerarea programelor și a manualelor, sau motivarea externă a învățării” etc. [ibidem]. Sorin Cristea relevă că *anomia pedagogică* este o *formă specifică de anomie socială* (și *psihologică*), generată în condițiile în care nu este recunoscută, respectată și valorificată în mod adecvat *normativitatea pedagogică*. În domeniul *educației* sau al *instruirii*, *anomia pedagogică* se manifestă printr-o stare de *disfuncționalitate* gravă existentă sau identificabilă la nivelul structurii sistemului și a procesului de învățământ” [idem, p. 119]. Respectarea *normativității pedagogice* în totalitatea ei devine „*soluția strategică* a prevenirii, combaterii, eliminării *anomiei pedagogice*” [ibidem, p. 121].

Din sursele analizate, am dedus și generalizat, pentru mai multă claritate, o serie de adversități ale societății moderne / dileme ale educației, dar și posibile soluții/orientări care ne pot călăuzi în ideea de reconfigurare a procesului de învățare, pe care le-am expus în tabelul de mai jos. Acesta arată astfel:

Tabelul 1. Corelația dintre tipuri de provocări societale și forme educaționale de soluționare

| Dificultățile societăților moderne/ dileme ale educației | Soluții/ orientări posibile |
|--|--|
| Discontinuitatea șocantă | Atenția. Conștiința. |
| Irelevanța informațională | Claritatea. Îndoiala. |
| Incertitudinea profundă | Flexibilitatea mintală și emoțională |
| Schimbarea accelerată | Abilitățile de a învăța |
| Complexitatea | Educația integratoare Inter-, transdisciplinaritatea |
| Manipularea, piratarea | Conștiința identitară |
| Criza culturii | Idealul. Sensul. |
| Criza mondială a educației, dezechilibrul funcțional | Reconstrucția relației educație-societate |
| Criza încrederii în educația însăși | Conștiința pedagogică |
| Depersonalizarea relațiilor umane | Învățarea prin comuniune |
| Anomia socială | Ațiunea. Comunicarea. |
| Libertatea | Conștiința voinței. Responsabilitatea. |

| | |
|-------------------------------|--|
| Secularizarea, desacralizarea | Educația religioasă |
| Dezordinea | Reflexivitatea |
| Dezumanizarea | Afectivitatea. Iubirea creatoare. Romantismul. |
| Alienarea | Integrarea socială |
| Conflictele valorice | Autonomia axiologică |
| Nihilismul | Sensul |

În consecință, putem afirma că anume cadrul social prezent determină necesitatea unor reconfigurări ale învățării umane.

Constantin Rădulescu-Motru scria că fiecare om este foarte dependent de „o realitate cu mult mai cuprinzătoare, care este viața socială interindividuală”. Puterile sociale – *energiile sociale* „vin din ideea de scop; fenomenele sociale capătă un înțeles pentru om când întrevăd un scop, o finalitate (...). Fără scop, mintea umană nu concepe niciun fenomen social (...). În cultură, se oglindește finalitatea conștiinței sociale, prin ea faptele omenești capătă un înțeles înalt”. Așadar, faptele sociale au sens doar atunci, când sunt motivate de o finalitate conștientă, comună. Aceasta este importanța culturii în afirmarea personalității umane și valoarea ei ca energie spirituală [16, pp. 310-317].

Pentru o integrare cu succes în viața socială, trebuie formați oameni cu caractere, care vor constitui conștiința societății. Aceștia vor fi oameni integri, organizați, conștiincioși, pentru că „activitatea lor se prezintă ca un mecanism perfect, în care se unesc motivația, actul, gândul și fapta” [*ibidem*, p. 306]. Bazele durabile pentru consolidarea unei vieți sociale sunt bunurile spirituale. Pe baza lor se înființează normele gândirii, a deosebirii adevărului de eroare, a cooperării, a vorbirii corecte într-o limbă etc. Puterea sufletească rezidă din cooperarea ordonată a funcțiilor sufletești. Coordonarea, armonia, solidaritatea, organizarea, cooperarea sunt noțiuni ce dau sens noțiunii de energie socială și noțiunii de societate, văzută ca un organism [*idem*, p. 330].

Pentru evitarea conflictelor sociale și realizarea transformărilor pozitive, pentru obținerea stabilității și continuității, avem nevoie deci de existența culturii și de mijloacele vieții sociale: formarea inovatorului, încurajarea ideilor mărețe, stimularea curiozității. Educația are de cultivat în mod rațional aptitudinile cu care sunt înzestrați copiii. Elevul trebuie tratat ca un tot organic, să fie cultivat în întregime, să i se formeze sentimentul de libertate și responsabilitate, imaginația, spiritul critic etc. [*ibidem*, p. 336]. Mai avem datoria, pe plan moral, să formăm elevilor identitatea, respectul, senti-

mentul răspunderii imediate, simțul exactității în comportare, al acurateței în ce producem și facem [13, pp. 160, 163].

Învățarea este un concept fundamental, integrativ și reprezintă unul dintre cele mai importante subiecte ale tuturor timpurilor, deoarece nimeni nu se poate lipsi de ea. Dar se consideră că este o temă insuficient explorată, totuși. În calitate de activitate umană fundamentală și de element central al procesului de învățământ, ea are un scop propriu și presupune, „din punct de vedere pedagogic, activitatea proiectată de cadrul didactic pentru a determina schimbări comportamentale la nivelul personalității elevilor, prin valorificarea capacității acestora de dobândire a cunoștințelor, a deprinderilor, a strategiilor și a atitudinilor” [2, p. 201].

Conceptul învățării include un set extins și complicat de procese, de aceea, definiția pentru învățare propusă de Knud Illeris este foarte largă: „*orice proces specific organismelor vii care duce la schimbări permanente ale capacităților și care nu este datorat doar maturizării biologice sau îmbătrânirii*” [10, p. 22]. Învățarea este „*acel act / acea activitate prin care ne însușim elemente noi (conceptuale, axiologice, atitudinale, comportamentale, relaționale) ce contribuie la îmbogățirea personalității, experienței, vieții noastre, act în urma căruia deținem un control mai mare în ceea ce privește problemele cu care ne confruntăm, prin care se amplifică prezența noastră în lume, prin care ne cunoaștem mai bine, ne aprofundăm stările sufletești, avem acces la stări spirituale profunde. De asemenea, înțelegem că temeiul învățării este o stare constantă de interogație și de autointerogație, de mirare, de curiozitate, de disonanță cognitivă (dar și afectivă), de dezvoltare a lumii (interne/externe)*” [1, p. 448].

Robert M. Gagne analizează condițiile învățării și spune că ele se referă la un ansamblu de circumstanțe, care apar ori de câte ori se produce învățarea. Din observarea modificărilor comportamentale ale elevilor, se poate deduce, dacă învățarea se realizează ori nu. Psihologul american scria: „Dacă înțelegem că învățarea este în bună parte dependentă de evenimentele mediului cu care individul se află în interacțiune, atunci o putem considera ca pe un fenomen susceptibil de o examinare mai atentă și de o înțelegere mai profundă. Învățarea nu se petrece numai ca un eveniment natural; ea se poate produce și în anumite condiții supuse observației. Mai mult încă, aceste condiții pot fi modificate și controlate, ceea ce creează posibilitatea examinării prin metode științifice a desfășurării ei. Putem să observăm condițiile în care are loc învățarea și să le descriem

într-un limbaj obiectiv. Putem să identificăm relațiile dintre aceste condiții și modificările de comportament produse prin învățare și astfel să deducem ce s-a învățat. Putem, de asemenea, să construim niște modele și teorii științifice care să explice modificările observate, așa cum facem în cazul altor tipuri de evenimente naturale” [6, pp. 9-10].

Învățarea se consideră a fi de calitate atunci, când se aseamănă cu modul firesc și natural de învățare a copiilor. De aceea, e bine *să se învețe făcând*, să se învețe *prin explorare*, să se învețe *prin reflecție*. Condițiile unei învățări bune presupun însușiri atât de ordin cognitiv, cât și afectiv (gândire creativă, raționare, rezolvare de probleme, echilibru emoțional, empatie, comunicativitate, colaborare etc.). O dezvoltare semnificativă presupune *capacități de a învăța din propria experiență, de a reflecta, de a lua decizii, de a se informa, de autoevaluare* etc. [15, pp. 160-161]. Profesorul poate îmbunătăți practica educațională prin prisma stilurilor de învățare, alt factor semnificativ al succesului elevilor, pe care le va identifica la discipolii săi în cadrul procesului de învățare.

Sloganul *a învăța să înveți*, care este orientat împotriva învățământului informativ, trebuie înțeles mult mai amplu și profund. Constantin Cucuș susține că înveți nu doar să înveți, ci „ca să cunoști, ca să fii fericit, liber” [5, p. 417]. Este nevoie încă de autoanaliză, autointerogație, încurajare, discuție, îndoială etc. Să nu facem educație pentru a produce, susține profesorul, ci s-o realizăm pentru a trăi. Soluția „pentru starea de fapt este realizarea unei educații în vederea respectului libertății de gândire a indivizilor și în perspectiva dobândirii autonomiei spirituale” [ibidem, p. 423]. Potențialul omului, spiritualitatea existenței sale, redescoperirea acestora, dezvoltarea libertății și formarea datoriei personale, în același timp, nu sunt totuna cu pretențiile unei educații „totale”, „care își propune să pună stăpânire pe întreaga gândire și afectivitate a copilului. Educația adevărată nu poate fi totală pentru că ea vizează să-i formeze pe tineri pentru a trece dincolo de ea, adică pentru a se educa ei înșiși” [idem]. Dovada este că învățarea adevărată formează elevilor dorința de a învăța, concludă Constantin Cucuș.

La baza procesului general de învățare stă relația strânsă dintre profesor și elev. Un dascăl experimentat transmite încredere elevilor săi printr-un mesaj susținător: „Suntem o echipă și câștigăm sau pierdem împreună. În plus, mă interesează personal ca fiecare dintre voi să reușească” [11, p. 254]. Prin cooperarea cu elevii, se creează acel sentiment de solidaritate și comunitate, fără de care conviețuirea în societate și învățarea, cu atât mai mult, nu sunt

posibile. Cercetătorul Robert Marzano afirmă că „fiecare comportament manifestat de cineva în prezența altcuiva este o formă de comunicare și, prin urmare, presupunem că în prezența altcuiva este imposibil să nu comunici într-un fel sau altul (...). Indiferent de intențiile cuiva, celelalte persoane implicate în actul de comunicare vor deduce o serie de semnificații din comportamentul acelei persoane” [ibidem, p. 261]. Bineînțeles, acest limbaj al relațiilor dintre profesori și elevi se formează și se întemeiază, în primul rând, pe o comunicare eficientă.

Ființa umană este o ființă curioasă, interogativă, cognitivă, dar și afectivă, înzestrată cu iubire creatoare, curajoasă. Totuși, caracteristica cea mai deosebită, cea mai proprie a condiției noastre este faptul că avem un limbaj, care înseamnă o voință de comunicare. Această condiție „esențialmente simbolică este baza importanței educației în viața noastră (...) Nu încetăm niciodată să învățăm noi simboluri” [17, pp. 98, 103].

Referindu-ne la contextul în care se realizează educația/învățarea, trebuie să recunoaștem că *educația lingvistică întregeste substanța actului pedagogic* (Tatiana Callo). *Relația educației lingvistice cu învățarea este una funcțională, sistemică.*

Orice raționament este *social*, deoarece raționarea, gândirea nu „se învață în singurătate”, dar „se inventează în comunicarea și confruntarea cu semenii: orice raționare este fundamental o *conversație*” [17, p. 59]. În opinia lui Ludwig Wittgenstein, „nu poate exista un limbaj individual: orice limbă omenescă pentru a exista ca atare trebuie să fie înțeleasă de către alții și are drept scop împărtășirea lumii semnificațiilor cu aceștia. În interiorul meu, când încerc să reflectez la mine însumi, găsesc un limbaj, fără de care n-aș ști să gândesc și nici măcar să visez: un limbaj pe care nu l-am inventat eu, un limbaj, care, ca toate limbajele, trebuie să fie neapărat *public*, adică pe care să-l împart cu alte ființe capabile ca și mine să înțeleagă semnificațiile și să folosească cuvintele. Termeni precum „eu exist”, „a gândi” etc. nu sunt produse spontane ale unei ființe izolate, ci creații simbolice care își au locul lor în istoria și geografia oamenilor” [Apud 17, p. 81]. Mai mult încă, „să stabilești sfera semnificațiilor lingvistice împărtășite, înseamnă să marcezi granițele omenescului: n-o fi tocmai aici în sfera umanului, în ceea ce împărtășesc cu alți semeni capabili să vorbească, și ca atare să gândească terenul unde voi putea găsi un răspuns mai bun la întrebarea despre ce sau cine sunt eu?” [ibidem]

Putem fi de acord cu această concluzie, care este în deplină concordanță cu următorul adevăr: limba-

jul este „certificatul de apartenență” la umanitate și „adevăratul cod genetic al umanității”. A trăi împreună, înseamnă a deveni umani în adevăratul sens al cuvântului. Avem nevoie de *celălalt*, ca să ne confirmăm existența.

Calitatea educației / a procesului de învățare „nu emerge de la sine (...), ci este o rezultată a interacțiunii dintre persoană și sistem, dintre individualitate și comunitate, dintre prezent și viitor” etc. (C. Cuciș). Dar condiția noastră socială, interrelaționarea dificilă, complicată, ne provoacă complexe, declanșează crize psihice etc. Pierderea comunităților de simțire, a libertății și a colaborării adevărate, lipsa comunicării, depersonalizarea relațiilor umane sunt probleme provocate și de lipsa de maturitate a societății. Suntem lipsiți de comunicare, deoarece comunicarea înseamnă „un efort pentru a-l înțelege pe celălalt, de la care cerem înțelegere (...). Are sens să vorbim despre libertate, fără să ne referim la responsabilitate, adică, la relația noastră cu ceilalți?”

Suntem omeneste configurați *pentru și de către* semenii noștri. Este destinul nostru de ființe lingvistice, adică, simbolice. Născându-ne, suntem capabili de umanitate, dar nu actualizăm această capacitate – care include printre trăsăturile sale autonomia și libertatea – până când nu ne bucurăm și suferim din relația cu ceilalți, care nu sunt niciodată în plus, adică, nu sunt niciodată simple sau superflue pentru dezvoltarea unei individualități, care se afirmă, de fapt, doar printre ei. Pentru a ne cunoaște pe noi înșine, avem nevoie să fim *recunoscuți*, în primul rând, de semenii noștri (...). Nimeni n-ar ajunge la umanitate, dacă ceilalți nu l-ar contagia cu a lor, pentru că a deveni uman, nu este niciodată o treabă pentru unul singur, ci treaba mai multora” [*ibidem*, pp. 181-183]. Ne-am născut, pentru a ne amesteca unii cu alții. Există între noi o asemănare esențială și asemănarea noastră esențială este limbajul.

Pornind de la această asemănare esențială, putem „scoate din indiferență” relația unică și privilegiată – educația ce este concepută ca o diadă. Întregul proces de învățământ ar trebui să se fundamenteze pe acea „întâlnire spirituală unică, pe o asumare a trăirii împreună” [4, p. 24]. Avem în vedere *învățarea prin comuniune*, care constituie „forma cea mai autentică și mai elevată a educației. Aceasta presupune instituirea unor filiații de ordin cognitiv, volitiv, psihomoral, afectiv și obligă la crearea unor situații de învățare cât mai naturale, mai aproape de ordinea lucrurilor reale” [*ibidem*].

Profesorii concep învățarea ca pe un element component al relației predare-învățare-evaluare. De obicei învățarea „intră într-un con de umbră”,

deoarece se mai crede, simplist, că transmiterea de cunoștințe este scopul de bază al școlii. Acțiunile profesorului însă, trebuie să producă sau să inducă învățarea, pentru că predarea și învățarea „se află într-o relație de cauzalitate puternică” [15, p. 159].

De aceea, profesorul, fiind factorul cel mai important, principalul agent al procesului de învățare, ar trebui să aibă abilitatea de a-și conștientiza bine efectul, calitatea și impactul influențelor sale asupra elevilor. A dota școlile cu *învățare vizibilă* – iată atributele unei reușite a procesului de învățare. Noțiunea de învățare vizibilă se referă la a face învățarea elevilor vizibilă pentru profesori, dar și a face predarea vizibilă elevilor. În felul acesta, elevii pot deveni propriii lor profesori, ceea ce constituie trăsătura cea mai relevantă a dragostei de a învăța, a învățării continue și a autoeducării [7, p. 16].

Sistemul de gândire al profesorilor care își cunosc impactul, este deosebit. Profesorul este un evaluator/gânditor, este și un agent al schimbării, el solicită feedbackul, folosește dialogul mai mult decât monologul, are mari așteptări de la toți elevii, pentru el erorile sunt binevenite. El este întotdeauna motivat să promoveze limbajul învățării. De asemenea, profesorul care își cunoaște impactul predării asupra învățării, creează medii de învățare securizante, folosește strategii variate, stimulează exercițiul practic și concentrarea, dezvoltă încrederea în reușită, știe să folosească beneficiile relației dintre elevi etc. [*ibidem*, p. 24].

În primul rând, ca să înveți a învăța, e nevoie de o minte cuceritoare. Când nu știi ce este acolo sau dincolo, când nu înțelegi anumite fenomene și lucruri, nu privești acest fapt ca pe un neajuns. Te întrebi: *Ce se află dincolo de orizont?* Elevul trebuie să fie permanent motivat de sentimentul curiozității sănătoase că ceva foarte important este dincolo de orizont așteptând să fie descoperit.

Libertatea și claritatea sunt inseparabile. Iată un răspuns original: „Trebuie să alergi mai repede decât algoritmi (...) și decât statul și să ajungi să te cunoști pe tine însuși înaintea lor. Dar, ca să fii mai iute, nu lua mult bagaj cu tine. Lasă-ți toate iluziile în urmă. Sunt foarte grele” [8, p. 268]. Într-un context al incertitudinilor profunde și a confuziei, o primă condiție este *îndoiala*.

Învățarea are o funcție cu totul specială când o punem în relație cu educația lingvistică. Caragializarea societății noastre a distrus comunicarea între oameni și contactele umane. Este „grav lezată ființa, și cu ea vorbirea, de către absurdul contemporan, care, deregând, în primul rând, comunicarea, riscă să nu mai poată spune nimic, decât sub

forma spunerii de nimic. Logos-ul (...) ar trebui să poarte în el, cum îi este numele, unitatea rațiunii” [13, p. 23]. Când se vorbește despre criza sensului, când se afirmă că nimic nu mai are sens, trebuie să recunoaștem că este vorba de o trecere prin babilonie, confuzie și neînțelegere nu la nivel de limbi străine, ci chiar în limba noastră. Și nu e vorba doar de o sărăcie de vocabular, ci e o neînțelegere la nivel de comunicare, de relaționare cu semenii. Starea noastră de babilonie, de amestec de sensuri între cuvinte, de idei, de „beție de cuvinte”, ne trimite la ideea că cel mai bun lucru de făcut ar fi restaurarea sensurilor originare ale cuvintelor (exemple ar fi extrem de multe). Formarea prin dialog, comunicarea afectivă, vorbirea înțeleaptă conduc spre atingerea desăvârșirii pe plan retoric și spiritual. Am putea spune, azi, copiilor cum se spunea odinioară: „la pe părinții tăi drept pildă, după chipul și felul în care strămoșii îl spuneau (rosteau cuvântul)?” [18].

Există o insuficiență a metodelor de restabilire armonioasă a relațiilor umane în societate, în familie, în școală. De aceea, *învățarea prin comuniune*

presupune formarea unor elevi *sociabili, conștienți de actul comunicativ*. Prin *educația lingvistică*, învățarea școlară are a-și spori forța și energia fiind inepuizabilă în mijloacele sale de reconstituire a *rigorii* în raționamente sau a *dialogului*, a *reflexivității* sau a *ideilor* clare, a *sensului* sau a *atenției* în configurarea relațiilor cu semenii.

Fiind justificată de existența limbii, sociabilitatea noastră poate fi îmbunătățită anume prin utilizarea potențialului extraordinar al limbajului. Aici putem restabili normele moralității, ale gândirii, ale adevărului și raționalității. Trebuie doar respectată ființa limbajului, care nu minte niciodată. Noi ne mințim unii pe alții. Să învățăm împreună, unii de la alții, să nu falsificăm actul comunicativ. Relațiile de încredere în societate și, bineînțeles, în școală, se pot forma printr-o comunicare bună – cauză eficientă a căldurii dintre oameni. Voința noastră de comunicare a slăbit și trebuie reanimată. Printr-o permanentă învățare și reînvățare, căci niciodată nu vom înceta a învăța simbolurile lingvistice ale vieții umane.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Albu G. *Interogație și autointerogație în educație*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2016.
2. Cristea S. *Dicționar de pedagogie*. Chișinău–București: Editura „Litera”, 2000.
3. Cristea S. *Dicționar enciclopedic de pedagogie*. București: Editura „Didactica Publishing House”, 2015.
4. Cucuș C. *Iubire, edificare, desăvârșire*. Iași: Editura „Polirom”, 2008.
5. Cucuș C. *Pedagogie*. Iași: Editura „Polirom”, 2006.
6. Gagne R. *Condițiile învățării*. București: Editura EDP, 1975.
7. Harari Y.N. *21 de lecții pentru secolul XXI*. Iași: Editura „Polirom”, 2018.
8. Harari Y.N. *Sapiens. Scurtă istorie a omenirii*. Iași: Editura „Polirom”, 2017.
9. Hattie J. *Învățarea vizibilă*. București: Editura „Trei”, 2014.
10. Illeris K. (coord.) *Teorii contemporane ale învățării*. București: Editura „Trei”, 2014.
11. Marzano R. *Arta și știința predării*. București: Editura „Trei”, 2015.
12. Neașcu I. *Metode și tehnici de învățare eficientă: fundamente și practici de succes*. Iași: Editura „Polirom”, 2015.
13. Noica C. *Despre demnitatea Europei*. București: Editura „Humanitas”, 2012.
14. Pavel C.C. *Problema răului la Fericitul Augustin*. București: Editura Institutului Biblic și de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române, 1996.
15. Pănișoară I.O. *Ghidul profesorului*. Iași: Editura „Polirom”, 2017.
16. Rădulescu-Motru C. *Puterea sufletească*. București: Editura „Semne”, 2009.
17. Savater F. *Întrebările vieții*. Chișinău: Editura „Arc”, 2000.
18. Vatamanu C. *Educația la poporul ales*. Iași: Editura „Doxologia”, 2011.

UNELE CONSIDERAȚII PRIVIND NECESITATEA RECONFIGURĂRII PROCESULUI DE ÎNVĂȚARE DIN PERSPECTIVA COMPETENȚELOR-CHEIE*

Maria HADÎRCĂ,
doctor, conferențiar cercetător
Institutul de Științe ale Educației
ORCID iD: 0000-0002-5190-0477

Rezumat. *Articolul prezintă unele caracteristici ale pedagogiei în postmodernitate, evidențiază paradigma curriculumului, afirmată în contextul pedagogiei postmoderne ca model de eficientizare a procesului de învățământ. Optează pentru o abordare holistă, transdisciplinară și funcțional-pragmatică a rezultatelor învățării și argumentează necesitatea reconfigurării procesului actual de învățare, din perspectiva competențelor-cheie.*

Cuvinte-cheie: *postmodernitate, pedagogie postmodernă, proces educațional, eficiență școlară, finalitate educațională, învățare, abordare transdisciplinară a învățării, competențe-cheie.*

CONSIDERATIONS ON THE NEED TO RE-CONFIGURE THE TEACHING PROCESS FROM THE KEY-COMPETENCE PERSPECTIVE

Abstract. *The article outlines certain characteristics of pedagogy in the post-modern period; highlights the paradigm of the curriculum, which has established itself in the context of post-modern pedagogy as a model of raising the efficiency of the learning process; promotes a holistic, trans-disciplinary and functional-pragmatic approach towards learning; and argues in favor of reconfiguring the current learning process from the perspective of key competencies.*

Keywords: *post-modernity, post-modern pedagogy, educational process, schooling efficiency, educational objectives, learning, trans-disciplinary approach towards learning, key competencies.*

Introducere

În societatea postmodernă, informațională, bazată pe cunoaștere, modul tradițional de învățare, de cunoaștere și de producere a cunoașterii, inclusiv a cunoașterii educaționale, este considerat ca fiind inconsistent și deci insuficient, irelevant în raport cu complexitatea problemelor de ordin economic, social, politic sau cultural cu care se confruntă oamenii în societatea respectivă. Asociată cu „epoca unei gândiri nu atât a fragmentării cât a integralizării pluralităților”, postmodernitatea are meritul de a „dezvrăji” cunoașterea, prin coborârea ei la nivelul vieții cotidiene, încercând astfel să rezolve multiplele probleme ale epistemologiei moderne printr-un proces concomitent de *de-construcție* a domeniilor tradiționale ale cunoașterii și de *re-construcție* a unor noi domenii *integratoare*, într-un joc al articulațiilor de tip caleidoscopic [1].

Pentru pedagogie, ca știință socioumană specializată în studiul educației, postmodernitatea este caracterizată de S. Cristea ca etapa în care se înregistrează numeroase încercări de rezolvare a conflictului între două tendințe de abordare a educației moștenite din epoca modernă – *psihologică* și *socio-*

logică, manifestate în contextul evoluției pedagogiei în perspectiva educației permanente. În acest context, sugerează autorul, postmodernitatea solicită o reanalizare a dilemelor în care a ajuns educația și instruirea, centrarea acestora pe finalitățile educației (ideal, scopuri, obiective) construite la nivelul interdependenței dintre cerințele *psihologice* față de educație și de educat (exprimate prin diferite competențe/capacități) și cerințele *sociale* față de educație și de educat în vederea reconstruirii unei acțiuni pedagogice eficiente [4].

Precizăm că anume cerințele sociale impun astăzi necesitatea reconfigurării procesului de învățare în vederea formării la elevi a unui sistem de competențe-cheie necesare pentru funcționarea eficientă a adultului în societatea contemporană, iar *acțiunea educațională/didactică eficientă* reprezintă un deziderat al pedagogiei postmoderne. Acesta derivă din noul ideal educațional stabilit în Codul Educației – formarea-dezvoltarea integrală a personalității din perspectiva exigențelor culturale, sociale, economice, politice și științifice ale societății democratice, care desemnează o nouă perspectivă de abordare a activității de formare-dezvoltare a personalității

* Articolul a fost elaborat în cadrul Proiectului 20.80009.0807.27 „Reconfigurarea procesului de învățare din învățământul general în contextul provocărilor societale”.

ții umane: una mai sistemică, mai rațională și mai pragmatică, centrată pe achiziționarea nu doar de cunoștințe, ci mai ales de *competențe indispensabile* pentru fiecare cetățean al secolului XXI.

În căutarea unei paradigme de utilitate a învățării

După cum precizează C. Ulrich, anume în perioada postmodernității știința pedagogică a cunoscut adevărate schimbări de paradigmă, care, la rândul lor, au solicitat „revizuirea, destructurarea, reanalizarea și reconstrucția modelelor și conceptelor modernității din perspectiva noilor realități educaționale și incitații epistemologice” [11, p. 134]. Respectiv, s-au conturat noi principii, teorii, concepte, modele de proiectare și realizare a învățării, între care evidențiem: învățarea permanentă, teoria inteligențelor multiple; abordarea instruirii în bază de competențe; învățarea centrată pe rezolvarea de probleme; perspectiva constructivistă asupra învățării etc.

În acest context, s-a înregistrat și o tendință de intensificare a cererii sociale pentru creșterea laturii funcționale a educației, care a fost urmată de cele mai largi dezbateri asupra finalităților de bază ale procesului de învățământ organizat după exigențele societății informaționale, bazată pe cunoaștere, finalitățile acestuia fiind formulate deja în termeni de *competențe necesare individului și societății*. Astfel, la nivel european, a fost conturat noul model al educației în secolul XXI, structurat de J. Delors pe cele patru dimensiuni ale învățării: *a învăța să știi / să cunoști, a învăța să faci, a învăța să muncești împreună cu ceilalți, a învăța să fii* [6].

Cercetătorii și experții în educație au ajuns la concluzia că numai *învățarea permanentă* poate induce îmbunătățirea performanțelor în orice domeniu, asigură un grad mai înalt de randament și contribui la avansarea persoanei, dar și a societății, în general, pe o nouă treaptă de dezvoltare. În această viziune, învățarea permanentă este asociată cu vectorul de progres în noua societate, iar ideea privind formarea de *competențe-cheie necesare cetățeanului european în secolul XXI* trebuie considerat cel mai important mesaj transmis de Uniunea Europeană către sistemele de învățământ referitor la necesitatea reconceptualizării procesului de învățare.

În documentele europene, competența-cheie este descrisă ca o combinație particulară de cunoștințe, abilități și atitudini adecvate contextului, de care are nevoie fiecare individ pentru împlinirea și dezvoltarea personală, pentru cetățenia activă, pentru incluziunea socială și pentru angajare pe piața

muncii [10]. Se consideră că un absolvent al învățământului obligatoriu din orice țară europeană trebuie să dețină următoarele opt competențe-cheie: competența de comunicare în limba maternă, competența de comunicare în limba străină, competențe de bază în matematică, științe și tehnologii, a învăța să înveți, competențe digitale, sociale și civice, dar și privind inițiativa de antreprenoriat, precum și de sensibilizare și exprimare culturală.

Drept urmare, ideea privind eficientizarea învățământului prin formarea competențelor-cheie în cadrul educației de bază a fost preluată de toate sistemele de învățământ din Uniunea Europeană, inclusiv de cel din Republica Moldova, iar abordarea instruirii în bază de competențe-cheie a devenit principala direcție de dezvoltare a curriculumului școlar, ceea ce a și constituit începutul marilor schimbări de reformă a sistemelor educative în scopul eficientizării învățământului și a racordării educației la cerințele societății postmoderne.

De altfel, paradigma curriculumului, care s-a afirmat în contextul pedagogiei postmoderne, în societatea postmodernă, informațională, bazată pe cunoaștere, a vizat expres *eficientizarea procesului de învățământ*, susține S. Cristea, remarcând însă că „această paradigmă a eficientizării procesului de învățământ nu este cunoscută, recunoscută, aplicată”, autorul făcând trimitere directă la factorii de politică a educației, dar și la pedagogii teoreticieni și practicieni, care mai mult o evocă la nivel retoric sau ideologic, în loc să o analizeze în toată larghețea și profunzimea ei, sugerând necesitatea elaborării unor lucrări de explicitare, interpretare, dezvoltare a acestei paradigme [5].

În această paradigmă, subliniază autorul, învățarea școlară este o acțiune subordonată activității de instruire, concepută curricular ca o activitate integrată de *predare-învățare-evaluare*, demersurile pedagogice fiind stimulate de eficiență și eficacitate printr-o translare a procedurilor didactice de pe conținuturile învățării pe formarea de competențe, beneficiarii curriculumului – elevii – urmând să dobândească, în rezultatul procesului de învățare, un set de competențe școlare, derivate din standarde performative (stabilite anticipat) și alte abilități individualizate, ce derivă din opțiunile personale și cerințele sociale [*ibidem*].

De remarcat însă că reformele curriculare realizate în ultimii 20 de ani în cadrul acestei paradigme nu au condus la o eficientizare a procesului de învățământ din Republica Moldova, iar rezultatele elevilor la testările naționale, dar, mai ales, a celor internaționale demonstrează că deocamdată aceș-

tia nu au achiziționat competențele necesare pentru inserția în societatea actuală. După cum se constată și în documentul strategic *Educația-2020*, doar însușirea conținuturilor curriculare nu asigură relevanță pentru dezvoltarea și afirmarea personală, socială și profesională a beneficiarilor procesului educațional.

În opinia noastră, reformele realizate în educație nu au condus la o eficientizare reală a procesului de învățământ, din motivul că proiectanții acestora nu au vizat expres *ore gândire a învățării* – acest domeniu de bază al procesului educațional, care trebuia din start subordonată, conceptual și metodologic, noilor finalități ale educației, definite în termeni de competențe ale elevului și ca rezultate ale învățării, dar și din cauza faptului că, la momentul proiectării obiectivelor și domeniilor de învățare, acestea nu au fost articulate și la sistemul de competențe-cheie necesare *celui care învață*, adică ale elevului, deși, la modul declarativ, toate schimbările au urmărit tocmai acest scop.

Prin urmare, este necesară o altă abordare a învățării, plecând de la competențele-cheie, care să genereze un nou plan de învățământ, un nou curriculum școlar, astfel încât procesul educațional realizat în baza acestor documente să devină, cu adevărat, centrat pe cel care învață și pe nevoile sale reale de formare, să producă rezultate superioare ale învățării și să asigure finalmente achiziționarea de către elevi a sistemului de competențe-cheie, statuat în Codul Educației. În general, studiile făcute în cadrul sociologiei educației sugerează că educația ar trebui să se dezvolte mai mult sub semnul unei „paradigme de utilitate” a învățării, menită să asigure nu atât „transmiterea moștenirii culturale”, cât, mai ales, pregătirea tinerilor pentru viață, pentru ca aceștia să se poată integra mai ușor în viața socială și să facă față provocărilor lumii actuale.

Competențele-cheie – noile finalități educaționale ale procesului de învățământ

Evident, schimbările de paradigmă produse la nivel european au impulsivat puternic cercetarea pedagogică din Republica Moldova, determinând-o să se rialieze demersurilor de transformare a educației, în corespundere cu noile cerințe ale societății postmoderne și să identifice noi modele de instruire, mai eficiente, mai centrate *pe educabil* și pe nevoile sale reale de formare.

Ca urmare, abordarea funcțional-pragmatică a învățării sau modelul instruirii, bazate pe formarea de competențe, s-a impus și în Republica Moldova drept cea mai puternică tendință de dezvoltare

a curriculumului școlar și a vizat, în primul rând, *eficientizarea* procesului de predare-învățare-evaluare, prin centrarea acțiunii educative pe formarea de competențe disciplinare. Stabilirea în Codul Educației a celor opt competențe-cheie europene drept noile finalități educaționale a sporit intenția de eficientizare a procesului de învățământ. Respectiv, în fața teoreticienilor, dar, mai ales, a proiectanților educației **s-a pus problema elaborării unei noi paradigme**, pentru o circumscriere a procesului educațional într-o nouă perspectivă de evoluție, care să vizeze neapărat înțelegerea și producerea învățării *ca o acțiune folositoare dezvoltării persoanei și societății*.

În fapt, înțelegerea utilității învățării se apreciază abia la maturitate, iar în ceea ce privește randamentul școlar al procesului învățării, acesta se stabilește la finele treptei de învățământ sau a școlarității, în general. În acest scop, se folosește instrumentul pedagogic numit *evaluarea didactică*, iar aceasta, prin acțiunile sale de măsurare-apreciere-luare de decizie, în baza unui ansamblu de criterii specifice domeniului, constată eficiența procesului de învățământ, *eficiența școlară și relevanța socială* a rezultatelor învățării, reprezentând astăzi principalii indicatori pedagogici, în baza cărora se poate asigura controlul asupra calității procesului de învățământ.

Din analiza rezultatelor elevilor stabilite prin testările naționale, constatăm an de an că se înregistrează o scădere a nivelului de performanțe școlare, la toate disciplinele de învățământ supuse evaluării didactice, ceea ce relevă un randament scăzut al acțiunilor educative, aceste rezultate nefiind satisfăcătoare nici pentru cadrele didactice, nici pentru părinți, dar, mai ales, pentru societatea care susține financiar învățământul.

Cât privește însă nivelul de achiziționare a unor competențe-cheie, deocamdată acestea nu fac obiectul vreunei evaluări naționale. În schimb, se află în vizorul evaluărilor internaționale ale Programului pentru Evaluarea Internațională a Elevilor (PISA), administrate de Organizația pentru Cooperare și Dezvoltare Economică (OCDE), care măsoară, o dată la trei ani, aptitudinea elevilor de 15 ani de a se descurca autonom în situații de viață cotidiană cu ceea ce au învățat în școală. Analiza rezultatelor obținute de elevii din R. Moldova la testările PISA din 2015, 2019 demonstrează că tocmai acești indicatori de calitate nu susțin ideea că procesul actual de învățământ ar fi unul eficient și performant [7].

Potrivit studiilor realizate de OCDE, în fruntea clasamentului se situează mereu tinerii din Sin-

gapore, Japonia și Estonia, iar elevii din România s-au clasat la ultima testare pe locul 48, fapt ce a condus la plasarea României pe ultimul loc între țările europene, ei fiind urmați de elevii din țări precum Cipru, Republica Moldova, Turcia, Albania. Astfel, rezultatele elevilor din statul nostru la evaluarea internațională PISA sunt o ilustrare de fond a simptomelor ce vizează calitatea procesului educațional, după cum se menționează în *Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educația-2020”*.

De aici, criticile aduse sistemului și procesului educațional actual, care parvin mai ales dinspre factorii social și economic, cei care susțin din punct de vedere financiar învățământul și care analizează, în mod special, „randamentul extern” sau eficiența școlară externă, din care reies efectele sociale ale sistemului de învățământ, caracterizate prin astfel de acuze, cum ar fi: *lipsa de semnificație a celor învățate, inutilitatea cunoștințelor însușite și irelevanța rezultatelor învățării* (pentru elevi, părinți, societate, în general).

Pe de altă parte, constatăm că și domeniile învățării / cunoașterii educaționale s-au multiplicat și dezvoltat atât de mult pe parcursul secolului trecut, grație dezvoltării noilor educații, încât disciplinele școlare abia de mai încap în planul de învățământ, astfel că și ele cunosc astăzi anumite transformări sau modificări de paradigmă, fiind solicitate tot mai mult să se integreze, pentru a putea produce o *nouă cunoaștere*, necesară în secolul XXI. În opinia lui L. Ciolan, noul mod de producere a cunoașterii se bazează nu atât pe evoluții stricte în domeniul epistemologic sau disciplinar, cât, mai ales, pe transformările și problemele majore cu care se confruntă societatea contemporană [1] și care solicită, de asemenea, o *altfel* de conceptualizare și proiectare a activității de învățare: una proiectată transdisciplinar din punct de vedere curricular, centrată pe rezolvarea de probleme, puternic angajată social, astfel încât, să producă rezultate mai relevante pentru individ și societate.

Mai mult, transpunerea competențelor-cheie în noul *Cadru de referințe pentru curriculumul național* [8] subliniază necesitatea valorificării instruirii în bază de competențe-cheie și poziționează învățarea școlară și formarea pedagogică într-o altă perspectivă de proiectare – cea transversală/transdisciplinară, ceea ce solicită o *reconsiderare profundă a demersului didactic monodisciplinar* și deschiderea acestuia spre învățarea de tip integrat, după cum sugerează mai mulți specialiști în dezvoltarea curriculară (J. Dewey, J.Y. Boyer, J. Moffet, L. Ciolan, L. Sarivan et al.).

Cu toate acestea, principalele documente normative, prin care se proiectează și organizează învățarea – planul de învățământ, curriculumul și manualele școlare – acestea rămân a fi elaborate monodisciplinar. La fel, activitățile de formare a cadrelor didactice și practicile educaționale la clasă continuă să se desfășoare după modelul tradițional al învățării monodisciplinare, iar în fața procesului de învățământ stau două tipuri de finalități, ca ținte necesare de atins prin învățare – competențele-cheie, ce solicită o abordare transversală a învățării, și competențele disciplinare, care au la bază învățarea monodisciplinară, astfel că practicienii nu mai înțeleg ce finalități/competențe trebuie să urmărească în procesul de formare-evaluare: cele disciplinare din curriculum sau cele transversale din Codul Educației?

Spre o nouă reformă curriculară

Această situație contradictorie privind finalitățile educaționale, existentă astăzi la nivel de proces de învățământ, ar putea fi soluționată printr-o *reconceptualizare a învățării*, din perspectiva inter- și transdisciplinarității, așa cum o cere abordarea instruirii în bază de competențe-cheie, care să conducă la o mai bună corelare și interconectare pedagogică a obiectivelor și conținuturilor învățării, ca să se producă o învățare mai integrată, după cum și cunoașterea, în general, a devenit mai integrată. Respectiv, ar fi necesară și o metodologie de intercorelare a celor două tipuri de finalități, care să fie sprijinită prin strategii didactice proiectate inter- și transdisciplinar, menite să asigure formarea-dezvoltarea competențelor-cheie.

Or, astăzi mai mulți cercetători în educație critică rigiditatea și izolarea cunoașterii monodisciplinare și susțin reorientarea activităților de predare-învățare spre formarea de competențe-cheie, propunând reconstrucția planului de învățământ și a curriculumului școlar pe noi fundamente pedagogice. Astfel, S. Cristea recomandă în acest sens realizarea unei *reforme în profunzime* a procesului educațional, începând cu reforma planului de învățământ și continuând cu celelalte componente ale curriculumului național [3].

Cât privește domeniul învățării, L. Ciolan sugerează următoarele: învățarea școlară ar trebui scoasă din tiparele „gândirii disciplinare”, fundamentată pe principiile *cunoașterii de tip integrat* și transpusă într-un curriculum transdisciplinar, în care să fie valorificate astfel de metode pedagogice, cum ar fi: învățarea de tip proiect, învățarea bazată pe rezol-

varea de probleme, învățarea prin descoperire ș.a., metode ce vizează expres pregătirea persoanei pentru o mai bună înțelegere a vieții în toată complexitatea ei, prin înzestrarea acesteia cu competențele necesare pentru o integrare mai eficientă într-o societate în continuă schimbare [1].

Prin urmare, continuând același efort de sincronizare europeană, ar trebui ca și la noi conceptul de competențe-cheie să devină un vector al dezvoltării curriculare, pentru o mai bună adecvare a învățării școlare la nevoile de formare ale elevilor, în vederea pregătirii lor pentru inserția socială. Acest demers presupune o nouă reformă curriculară, începând cu planul de învățământ, care trebuie reconstruit din perspectiva competențelor-cheie, în baza căruia să fie reformate apoi curriculumul și manualele școlare. De asemenea, conceptul de competențe-cheie trebuie să constituie un element de reformare și pentru programele de formare inițială/continuă a cadrelor didactice. Or, pentru ca sistemul educațional să răspundă la exigențele societății actuale, competențele-cheie stabilite în Codul Educației ca finalități educaționale trebuie să devină ținte ale formării pedagogice pe toată verticala și orizontală sistemului și procesului de învățământ.

Să înțelegem că astăzi educația evoluează spre o *nouă semnificație* a conceptului de învățare – una mai largă și mai integrată, cu un impact mult mai puternic asupra dezvoltării persoanei și a societății, astfel că specialiștii în domeniu vorbesc tot mai frecvent de o *globalizare a învățării*, ca proces și produs, care fenomen, după cum observă L. Ciolan, este determinat de noul context socioeconomic și cultural, fiind însoțit de următoarele caracteristici ale procesului de învățare:

- învățarea a depășit cadrul formal al școlii și s-a extins semnificativ, ca proces continuu al achizițiilor, către alte sfere, nonformale sau informale;
- învățarea nu mai este doar apanajul elevilor și al studenților, afirmându-se ca un continuum necesar pe tot parcursul vieții;
- organizarea învățării pe criteriul disciplinelor clasice devine insuficientă într-o lume atât de dinamică și de complexă [*ibidem*].

În aceste condiții, abordarea transdisciplinară a învățării apare ca o perspectivă posibilă de reconfigurare a procesului spre formarea de competențe-cheie, dat fiind că anume această modalitate de proiectare și realizare a învățării poate conduce la o înțelegere globală și la o cunoaștere complexă a

vieții și a lumii în care trăim, precum și la „dezvoltarea unei gândiri transdisciplinare, capabile să facă elevii să înțeleagă și să vadă lucrurile și faptele strâns interconectate și asigure stabilirea echilibrului necesar între interioritatea și exterioritatea ființei umane”, după cum afirma B. Nicolescu [5, p. 76].

Văzută de autorul acestei teorii drept „calea logică de evoluție a educației în secolul XXI”, transdisciplinaritatea apare, totodată, și ca o posibilitate de depășire a limitelor cunoașterii parcelate, proiectată astăzi prin intermediul disciplinelor școlare studiate în cadrul procesului educațional, prin urmare, și ca o direcție posibilă de reconfigurare a procesului de învățare. Or, competențele-cheie, care au caracter transdisciplinar, transversal și transferabil, trebuie să fie urmărite ca ținte ale învățării și formate prin toate disciplinele de învățământ, ele fiind considerate rezultatele de bază ale procesului educațional și fundament pentru construirea ulterioară a învățării ca proces continuu pe tot parcursul vieții.

În concluzie, dinamica socială din ultimii ani pune în fața educației o serie de noi provocări, la care aceasta nu poate rămâne inertă. Principala caracteristică a acestor provocări este tocmai *complexitatea*, prin urmare, pentru a răspunde eficient acestor provocări, este nevoie de o abordare holistică, transdisciplinară și în complex a tuturor problemelor acestui domeniu vast și complicat, cum este învățarea școlară. Or, dacă ne dorim ca finalitățile procesului de învățământ, formulate la nivel de politică educațională în termeni de competențe-cheie, să devină și o realitate a practicii pedagogice, trebuie să înțelegem că la acest deziderat se poate ajunge numai printr-o reformă în profunzime a educației, care să situeze învățarea într-o dezvoltare holistică, constructivistă și integrată, realizabilă numai prin contribuția tuturor disciplinelor școlare.

Altfel spus, reformele în educație trebuie continuate. Or, problema eficientizării procesului de învățământ rămâne a fi prioritară pentru sistemul educațional din Republica Moldova, angajat în creșterea calității educației și a relevanței rezultatelor învățării pentru om și societate, iar pentru soluționarea acesteia este nevoie de o reconfigurare a procesului de predare-învățare-evaluare, luat ca întreg, înspre formarea strategică a competențelor-cheie, astfel încât atingerea acestor finalități să asigure baza pentru învățarea permanentă.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Ciolan L. *Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*. Iași: Editura „Polirom”, 2008.
2. Codul Educației al Republicii Moldova. In: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova*, 24.10.2014, Nr. 319-324 (634).
3. Cristea S. *Calitatea în educație la nivel de politică a educației*. In: *Tribuna Învățământului*, 2012, nr. 1174.
4. Cristea S. *Dicționar de pedagogie*. Chișinău: Editura „Litera Internațional”, 2002.
5. Cristea S. Interviu în: A. Ilica. *Pedagogi români. Medalioane și interviuri*. București: Editura Didactică și Pedagogică, R.A. 2015.
6. Delors J. *Comoara lăuntrică. Raportul către UNESCO al Comisiei Internaționale pentru Educație în secolul XXI*. Iași: Editura „Polirom”, 2000.
7. Ministerul Educației al Republicii Moldova. *Raportul „Republica Moldova și Programul pentru Evaluarea Internațională a Elevilor PISA 2015”*. Chișinău, 2016.
8. Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova. *Cadrul de referință al curriculumului național*. Chișinău: CEP USM, 2017.
9. Nicolescu B. *Transdisciplinaritatea. Manifest*. Iași: Editura „Junimea”, 2010.
10. Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on Key Competences for Lifelong Learning. In: *Official Journal of the EU*, 30.02.2006, L 394/13.
11. Ulrich C. *Postmodernism în educație. O perspectivă caleidoscopică*. București: EDP, 2007.

СМЕШАННОЕ ОБУЧЕНИЕ – ИННОВАЦИОННАЯ ВОЗМОЖНОСТЬ ЭФФЕКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ В ЭПОХУ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Елена БИЛИК, докторант

Тираспольский Государственный Университет

ORCID iD: 0000-0002-9690-8595

Аннотация. В этой статье рассматривается концепция смешанного обучения как инновационная возможность в эффективном обучении в эпоху цифрового образования. Представлены определения, существующие модели, зарубежный опыт внедрения смешанного обучения в образовательный процесс. Для успешного достижения этой цели, автор исследует соответствующие организационные стратегии, информационные и коммуникационные технологии.

Ключевые слова: цифровые аборигены, цифровые иммигранты, электронное обучение, традиционное обучение, смешанное обучение.

BLENDDED LEARNING – INNOVATIVE APPROACH FOR EFFECTIVE LEARNING IN THE DIGITAL EDUCATIONAL ERA

Abstract. The article addresses the concept of blended learning, as an innovative opportunity for effective learning in the age of digital education. Definitions, existing models, foreign experience of implementing blended learning in the educational process are presented. To achieve this successfully, the author examines organizational strategies, information and communication technologies that allow the achievement of blended learning.

Keywords: digital natives, digital immigrants, e-learning, traditional learning, online learning, blended learning.

ÎNVĂȚAREA MIXTĂ – O ABORDARE INOVATIVĂ PENTRU ÎNVĂȚARE EFICIENTĂ ÎN ERA DIGITALIZĂRII EDUCAȚIEI

Rezumat. În acest articol este abordat conceptul de învățare mixtă, ca oportunitate de inovație a învățării eficiente în era educației digitale. Sunt prezentate definițiile, modelele existente, experiența de peste hotare a implementării învățării mixte în procesul educațional. Pentru realizarea acestuia cu succes, autoarea examinează strategiile organizaționale, tehnologiile informaționale și comunicaționale de rigoare.

Cuvinte-cheie: nativi digitali, imigranți digitali, e-learning, învățare tradițională, învățare online, învățare mixtă.

Технологический подъем XXI века и массовое использование Интернета обусловили широкое внедрение новых технологий в наше общество. Адаптация к постоянным изменениям и использование новых технологий в повседневной жизни влекут за собой изменения не только в социальной сфере, но и в области образования. В эпоху цифровой трансформации сильнее всего это почувствовалось при пандемии Covid-19, когда на дистанционное образование перешли многие учебные заведения Республики Молдова, а также и других стран в мире. Данный перевод на дистанционное обучение застал многих преподавателей врасплох и перед всеми участниками учебного процесса была поставлена за-

дача о переходе в короткие сроки на онлайн формат без потери качества обучения. Все перечисленные факторы остро поставили вопрос о выборе технологии, методов обучения, инструментов web 2.0 для достижения качественного образования. В то же время, онлайн-технологии имеют большой дидактический потенциал при их интеграции с традиционным обучением [15].

Происходящие изменения заставили пересмотреть трансформацию дидактики образования, как на национальном уровне, так и в целом мире. Образование непосредственно связано с современным обществом и теми изменениями которые в нем происходят. Современное общество – это поколение века цифровых техно-

логий, где широко распространены ноутбуки, смартфоны, планшеты и др. гаджеты. Существуют следующие тенденции развития современного общества:

- 1) *динамичность* – современное общество развивается настолько быстро, что единственной константой является его постоянное изменение;
- 2) *значение информации* – из общего массива информационных потоков необходимо отсеять ненужную информацию;
- 3) *глобализация* всех сфер жизни – интеграция, взаимосвязь, взаимозависимость всех процессов, которые происходят в мире.

По отношению к современному цифровому миру соответственно были введены новые термины, определяющие его пользователей: цифровые аборигены (*digital natives*) и цифровые иммигранты (*digital immigrants*). Цифровые пользователи разных поколений различаются в первую очередь по признакам мышления:

- 1) цифровые иммигранты, мышление которых выстраивается в линейных структурах, в линейных текстах, так как они воспринимали и получали всегда информацию;
- 2) цифровые аборигены мыслят гиперссылочно (говорят также о „клиповом” мышлении), так как они получают и воспринимают информацию мультимедийно.

В *Таблице 1* приведены различия двух поколений цифрового мира. Особенность цифровых иммигрантов заключается в том, что они знают нынешнюю современную культуру и доциф-

ровую культуру. Цифровые аборигены, не знакомы с доцифровой культурой, они родились и живут здесь, в цифровой культуре, и любые попытки их учить с помощью линейно-организованных текстов, стараться их переделать – это абсолютно бесполезная задача [1].

Таблица 1. Различие двух поколений цифрового мира

| Цифровые аборигены | Цифровые иммигранты |
|-------------------------|---|
| учатся интуитивно. | учатся за счет логики. |
| многозадачные. | единовременно фокусируются на одной задаче. |
| всегда на связи online. | предпочитают взаимодействовать лично. |

Итак, те изменения, которые происходят в современном обществе волей-неволей приводят к изменениям дидактики образования. Классно-урочная система, предложенная чешским богословом, философом и педагогом J.A. Komenský (1592-1670), в век цифровых технологий постепенно меняется, переходя на электронное обучение.

Основные составляющие традиционной дидактики являются: содержание, учитель и ученик, которые образуют дидактический треугольник. В цифровой дидактике список составляющих дополняется компонентой „технология”, которые в свою очередь уже образуют дидактический тетраэдр (*Рисунок 1*) [17].

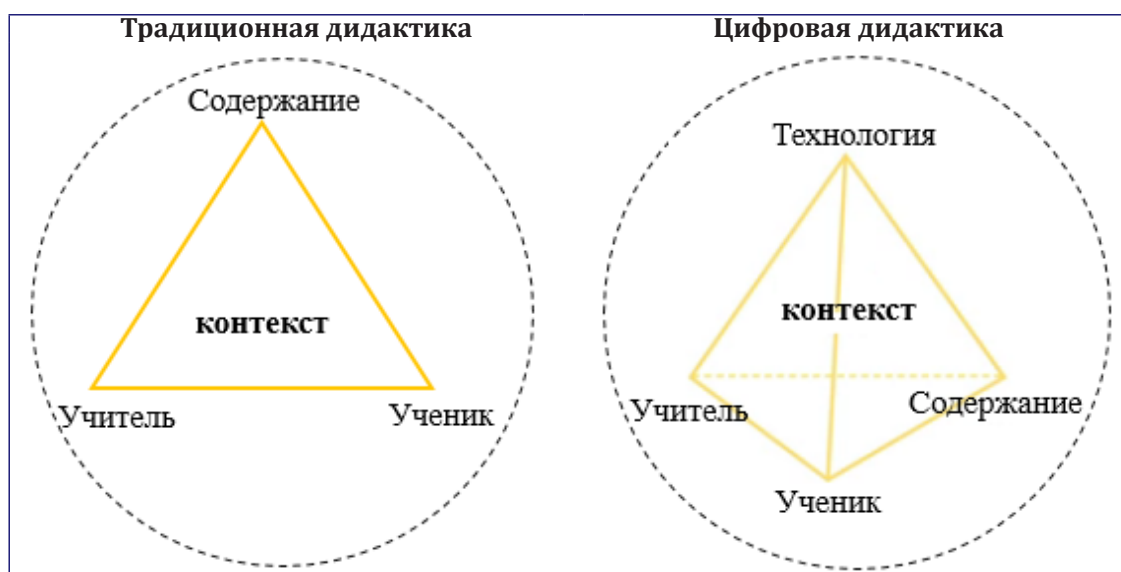


Рисунок 1. Дидактический треугольник и тетраэдр

Сравнивая представленные дидактический треугольник и тетраэдр на Рисунке 1, заметим, что треугольник классической дидактики является базой пирамиды цифровой дидактики, а вершиной пирамиды являются технологии, которые получили функцию транслятора знаний, а также изменили подачу информации. Канадский ученый М. McLuhan, который занимался проблемами средств массовых коммуникаций в своей монографии „*The medum is a message*” утверждает, что источник передачи информации влияет на ее подачу и изменяет саму информацию [2, с. 624].

Внедрение информационных технологий в дидактический процесс является неотъемлемой и отличительной частью цифровой дидактики, и привносит свои коррективы в форматы

и цели обучения. Основными форматами цифрового обучения являются:

- традиционная классно урочная система (*face-to-face*);
- электронное или дистанционное обучение (*online learning, e-learning*);
- мобильное обучение (*mobile learning*).

Наряду с происходящими изменениями также были пересмотрена таксономия целей обучения, предложенная в середине XX века американским психологом В. Bloom. В 2001 году исследователи L. Anderson и D. Krathwohl опубликовали пересмотренную таксономию Bloom, верхним уровнем которой является создание собственных проектов с помощью новых технологий (Рисунок 2) [3].

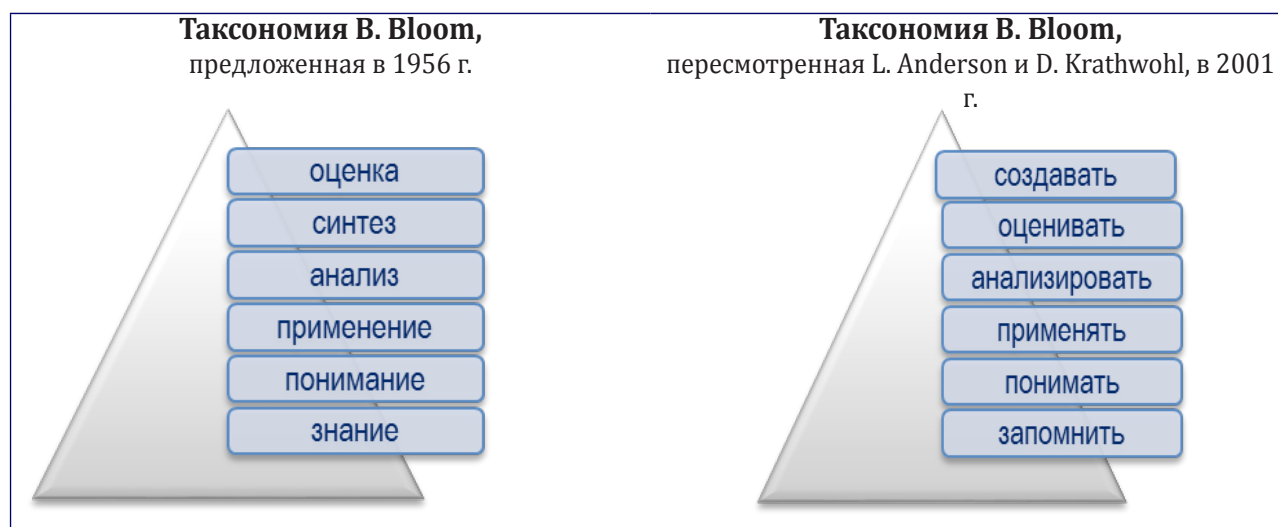


Рисунок 2. Таксономия В. Блума, предложенная и пересмотренная

Итак, информационные технологии являются той мультимедийной средой, при помощи которой цифровые аборигены получают и воспринимают информацию. Современную личность нужно формировать как целостную личность, состоящую из множества аспектов, и образовывать нужно каждый из них, а технологии являются многозадачной средой, с помощью которой можно реализовать данное обучение.

Применение интернет-технологий, их форм и методов в сфере образования непрерывно растёт, создаются электронные учебные среды, онлайн-курсы, веб-сайты, которые используются для достижения поставленных целей при обучении учащихся.

Электронное обучение (*e-learning*) отнюдь не является новшеством в образовании и уже имеет свою историю по внедрению в процесс преподавания в разных странах. Практика внедрения электронного образования в дидактический процесс позволила выявить его сильные стороны. Среди „сильных” свойств *e-learning* нужно отметить: гибкость, адаптивность, интерактивность, глубина рефлексии. Главное, что следует отметить, *e-обучение* происходит не только в школе на уроках, но и везде, где есть доступ к интернету (Рисунок 3). У ученика есть доступ к электронным ресурсам везде, где есть Интернет подключение, тем самым он приобретает знания не только в школе сидя за партой, но и в любом другом месте [4].

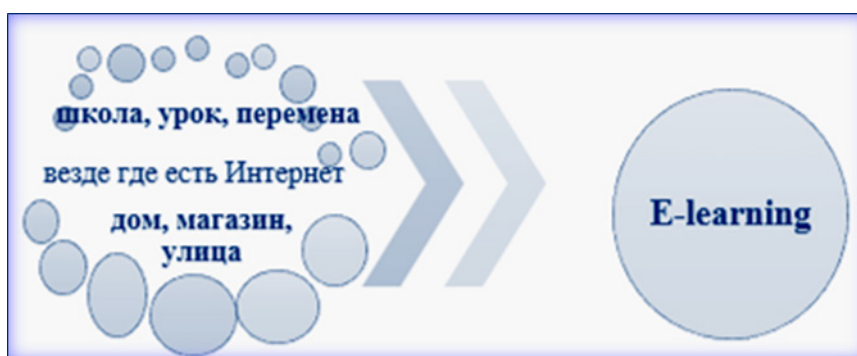


Рисунок 3. Способы реализации e-learning

Одной из актуальных форм e-learning представляет собой смешанное обучение (*blended learning*), как современной формы образования, отвечающей на запросы цифрового поколения. На сегодняшний день в научной литературе существует множество вариантов определения концепции смешанного обучения, а также синонимов и взаимозаменяемых терминов данного понятия. В некоторых исследованиях смешанное обучение называют: „гибридным обучением”, „обучение на основе технологий”, „упрощённое обучение посредством Интернет”, „дистанционное (электронное) обучение с элементами традиционного” [5]. Концепция смешанного обучения существу-

ет около 20 лет в зарубежных школах, представляет собой сочетание очного и электронного обучения на основе принципа дифференциации, индивидуализации и персонализации. Слово *blended* с англ. яз. – это смешение с целью улучшения качества и соответственно, слово *learning* означает не деятельность учителя, а деятельность ученика в процессе образования. *Blended learning* – это технология организации образовательного процесса в основе которого лежит концепция объединения классно-урочной системы и электронного обучения, базирующегося на новых дидактических возможностях, предоставляемых ИКТ и современными учебными средствами (Рисунок 4).

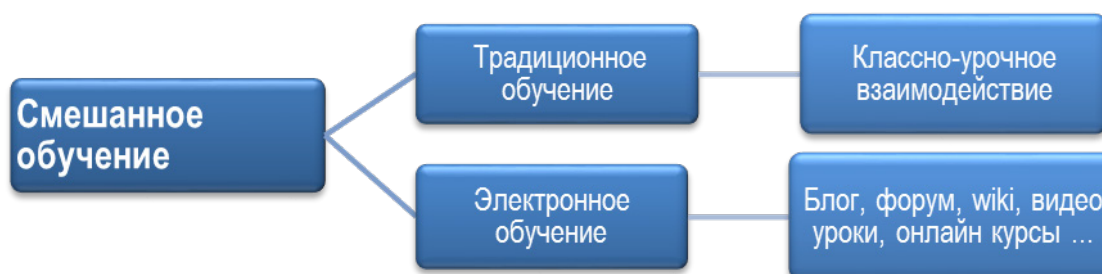


Рисунок 4. Компоненты смешанного обучения

Данная терминология впервые была предложена в 1999 году в пресс-релизе американского *Interactive Learning Center*, в котором говорилось „... Мы начинаем предоставлять программное обеспечение для обучения через Интернет, используя собственную методологию *Blended learning*” [6].

Определения смешанного обучения варьируются от очень широкого понятия, до его практического применения, который интегрирует классно-урочную систему с разными видами средств ИКТ, онлайн-учебных программ, web 2.0

инструментов и др. Смешанный подход к обучению представляет собой эффективное сочетание традиционного обучения в классе и инновационных образовательных концепций, основанных на онлайн обучении или мобильном обучении.

Активное внедрение данной технологии происходит во многих странах мира. Опыт по ее использованию отражен в работах зарубежных исследователей: С. J. Bonk; D. Clark; M. Oliver; M. Ch. Clayton; M. Horn; H. Staker; A. Sams; E. Stacey; J. Mackey; K. Tingwell et al.; российских ученых Ю. И. Капустин; М. Н. Мохова; Е. В. Андропова;

Н.В. Андреева; Е.В. Латыпова; С.И. Яскевич et al.; отечественных исследователей А. Braicov; R. Dumbrăveanu; C. Negara; V. Cabac et al.

Значение данного термина трактовалось по-разному до появления в 2006 году на свет книги „Справочник смешанного обучения”, авторы которой С.Ј. Bonk и С.Р. Graham, уточнили, что смешанное обучение подразумевает микст образования „лицом к лицу” и через компьютер [7].

С. Downes определяет смешанное обучение как „традиционное обучение в классе, дополненное интерактивными действиями и ресурсами” [5]. В видении исследователей Е. Stacey, J. Maskey, „смешанное обучение в настоящее время рассматривается как сочетание технологий и традиционного обучения лицом к лицу” [8].

В *Tasmanian Department of Education e-School* смешанное обучение определено как „широкий спектр возможностей обучения, онлайн обучения, обучение лицом к лицу, обучение в сообществе и дома для достижения учебных целей и продвижения энтузиазма у ученика” [9].

Исследователи Е.В. Андропова и Е.В. Кондакова рассматривают смешанное обучение как технологию, объединяющую методику обучения лицом к лицу и всевозможные методы и ресурсы дистанционного образования [10].

Ю.И. Капустин считает: „смешанное обучение следует понимать, как целенаправленный, организованный, интерактивный процесс взаимодействия обучающихся и обучающихся между собой и со средствами обучения, причем процесс обучения, инвариантный к их расположению в пространстве и времени” [11].

Однако не все исследователи концепции *blended learning* согласны с данным определением этого термина. Американские исследователи М. Oliver и К. Tingwell в своей статье „*Can blended learning be redeemed?*” утверждают, что концепция смешанного обучения плохо определена и так как нет описания конкретных форм обучения и не уточнены технологии, с помощью которых можно реализовать поставленные цели и задачи [12].

Подводя итоги вышеперечисленным определениям концепта, можно утверждать, что смешанное обучение основано на следующих главных компонентах: личное взаимодействие учителя и ученика в сочетании с интерактивным взаимодействием средствами ИКТ. Доля присутствия каждого из компонентов определяется поставленными задачами и выбранной моделью смешанного обучения.

В нашем исследовании мы попробуем уточнить формы, методы, модели смешанного обучения, направленные на достижение и реализацию конкретных целей и задач в процессе обучения.

Обзор моделей смешанного обучения показал, что в настоящее время используются множество моделей смешанного обучения, и по мере развития информационных технологий в педагогике продолжают появляться новые версии. Эти модели варьируются в зависимости от нескольких параметров, включая роли учителя и ученика, планирование, физическое пространство и методы доставки информации.

Технология смешанного обучения представляет новый этап в развитии техник преподавания, которая совмещает элементы самостоятельного контроля учеником образовательного маршрута, времени, места и темпа обучения, а также интеграцию опыта обучения с учителем и онлайн. В процессе смешанного обучения одинаково важны обе формы: онлайн обучение и обучение с участием учителя. Роль учителя меняется в зависимости от потребностей учеников: в младших классах учитель демонстрирует модели поведения и мышления, способы построения взаимоотношений; в старших классах учитель является тьютором, советчиком, специалистом. Большой опыт по внедрению смешанного обучения накоплен в *Clayton Christensen Institute USA*. Различают около 40 моделей смешанного обучения, но все они являются производными от 6 базовых моделей, которые рассмотрены ниже. Их вид и характеристики представлены в *Таблице 2*.

Модель *face-to-face driver*, которая подчёркивает взаимодействие лицом к лицу, где обучение в режиме онлайн определяется в каждом конкретном случае преподавателем в качестве дополнения к учебной программе. Модель на основе ротации заключается в поочередном перемещении по фиксированному расписанию между традиционными инструкциями в классе и самостоятельным обучением в Интернете. Модель *flex* основана в основном на передачи материала онлайн. Модель *online lab*, основана на существовании компьютерного класса для завершения начатого онлайн обучения, курсов. Модель *self-blend*, ориентирована на индивидуальный учебный план, сочетает в себе личное и онлайн обучение. Модель *online driver*, представляет собой форму обучения, где ученики работают удалённо, и материал в основном передаётся через онлайн-платформу.

Таблица 2. Модели смешанного обучения [13]

| | | |
|---|--|---|
| <p>Модель <i>face-to-face driver</i></p>  | <p>Модель на основе ротации</p>  | <p>Модель <i>flex</i></p>  |
| <p>Модель <i>online lab</i></p>  | <p>Модель <i>self-blend</i></p>  | <p>Модель <i>online driver</i></p>  |

Существующие модели смешанного обучения в свою очередь зависят от количества присутствия электронного образования и традиционных форм обучения. На *Рисунке 5* представлена матрица использования традиционных и электронных форм при внедрении смешанного обучения в образовательный процесс, в зависимости от возраста учащихся. В младших классах доминирует традиционное обучение и только незначительная часть его может быть заменена на электронное обучение, в средних классах доля электронного обучения может соответствовать половине традиционным формам, а в старших классах электронные формы (ЭО) обучения могут значительно доминировать над традиционным обучением (ТО) (*Рисунок 5*).



Рисунок 5. Матрица использования ТО и ЭО в смешанном обучении

Из выше перечисленных моделей смешанного обучения для младших классов подойдут следующие: модель *face-to-face driver* и модель на основе ротации. Для средних классов подойдут модели *onlinelab* и *self-blend*. В старших классах могут быть использованы модели *online driver* и *flex* [14].

Общие особенности моделей смешанного обучения заключаются в попеременном использовании личного взаимодействия учителя с учеником, и онлайн обучения. Некоторые исследователи, практикующие *blended learning*, большое внимание уделяют распределению времени между традиционным обучением и обучением с помощью онлайн-технологий. Фактический процент выделенного времени или смешение различных видов деятельности и подходов не важен. Важно иметь правильное сочетание или микст, который удовлетворяет потребности каждого ученика, а также реализует цели и задачи учителя.

Применение в образовательном процессе смешанного обучения, приводит к ряду изменений в самоопределении и способу деятельности ученика и учителя. Основным преимуществом смешанного обучения, по сравнению с традиционными образовательными программами в том, что у учащегося появляется возможность стать активным участником образовательного процесса. Онлайн среда становится пространством свободы где у ученика появляется возможность само-

стоятельно выбирать время, место, режим своего обучения и образовательный маршрут в рамках темы учебного раздела и целой темы. У ученика появляется не только онлайн свобода, но и ответственность, где от его выбора зависят дальнейшие последствия.

Учитель начинает функционировать в новых для себя ролях, от роли вещателя он переходит к роли наставника, тьютора, помощника, а ключевым инструментом процесса образования является образовательная среда. Многие из учителей понимают трансформацию не только на уровне системы, но и в собственной практической работе учителя. Речь идет об организации учебной деятельности учителя на уроке, начинать надо с пересмотра набора целей, задач и средств обучения. В классно урочном подходе учителя чаще всего работают на уровне нижней части пирамиды В. Bloom, то есть запоминание, понимание, применение, поэтому коммуникация и совместная деятельность не является приоритетом в данной системе, они не занимают должного места в списке образовательных ценностей и задач. На помощь учителю при поиске способов коллективной работы и развития общения могут прийти новые технологии, со своими инструментами обмена информацией, совместными онлайн документами, где нужно коммуницировать, реагировать на вопросы или формулировать их самому, использовать новые методы и формы обучения. Так же при подборе информационно-коммуникационных технологий в 2016 австралийский ученый А. Carrington предложил классификацию технологий по уровням таксономии В. Bloom. Исследователь, в своей статье „It’s Not About The Apps, It’s About The Pedagogy”, опубликовал „Педагогическое” колесо (iPad), которое за короткое время стало популярным в подборе технологий в соответствии с поставленными целями (Рисунок 6) [4].

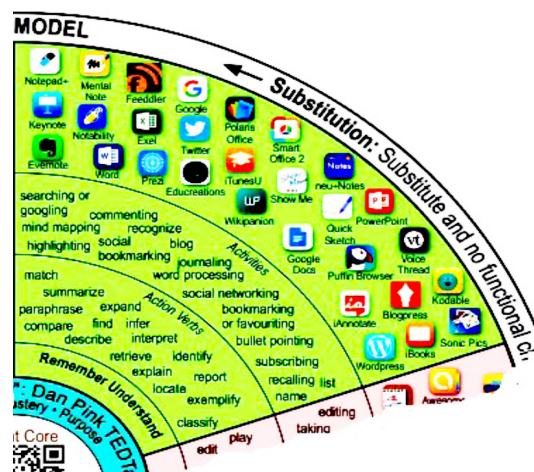


Рисунок 6. The Pedagogy wheel (уровень запоминание, понимание) (A. Carrington) [4]

Реализация смешанного обучения предполагает сохранение общих принципов построения традиционного процесса с применением элементов электронного обучения, при этом процесс сочетания технологий может происходить, как на уровне отдельного курса одного предмета, так и на уровне образовательной программы в целом. Внедрение технологии смешанного обучения воздействует на все компоненты когнитивного, функционального образовательного процесса; на формы и методы организации обучения; на активизацию, интенсификацию и эффективность процесса обучения; на формирование мотивации обучения профессионально значимых качеств. Переход на смешанное обучение - это не только моральный и мысленный переход, а ежедневная практическая работа с анализом возможных ошибок и рисков. Доступные средства для организации и поддержки занятий могут быть, например, хранилища данных, сайты, порталы, библиотеки, социальные сервисы, обмен сообщениями, хостинги мультимедиа, различные системы управления обучения, платформы LMS и др.

ЛИТЕРАТУРА

1. Blended Learning: переход к смешанному обучению за 5 шагов. [цитат 07.11.2019]. Disponibil: <https://zillion.net/ru/blog/375/blended-learning-pieriekhod-k-smieshannomu-obucheniuiu-za-5-shagov>
2. Bonk C.J., Graham C.R. *The handbook of blended learning environments: Global perspectives, local designs*. San Francisco: „Jossey-Bass/Pfeiffer”, 2006.

3. Cabac V., Negara C., Skutnički O., Bilic E. Metodologia utilizării metodei microînvățării (microlearning) în învățământul mixt (blended learning). In: *Acta et Commentationes*, Seria „Științe ale Educației”, 2018, Nr. 2 (13), pp. 27-40.
4. Carrington A. *The Padagogy wheel*. [citată 22.05.2020]. Disponibil: <https://educationtechnologysolutions.com/2016/06/padagogy-wheel/>
5. Downes S. The Future of Online Learning: Ten Years On. In: *Half an Hour*, Sunday, November 16, 2008. Disponibil:
6. Krathwohl D.R. *A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview*. [citată 22.05.2020]. Disponibil: <https://www.depauw.edu/files/resources/krathwohl.pdf>
7. McLuhan M. „*The medium and the messenger*. New York: Ticknor&Fields”, 1989.
8. Oliver M., Tingwell K. *Can Blended Learning Be Redeemed?* [citată 04.01.2020]. Disponibil: http://www.luispitta.com/mie/Blended_Learning_2005.pdf
9. Stacey E., Mackey J. *Researching blended learning practices for teachers' professional learning*. In: Quality Education Symposium 2009: *Education and Research*, 12-13 Jun 2009.
10. Starichenko B.E. *Conceptual basics of computer didactics: monograph*. Yelm, WA, USA: Science Book Publishing House, 2013.
11. *Tasmanian Department of Education School website*. [citată 02.09.2020]. Disponibil: <http://education.tas.edu.au/tasmanianschool/Pages/Home.aspx>
12. *What is blended learning?* Christensen Institute. [citată 23.10.2020]. Disponibil: <https://www.christenseninstitute.org/blended-learning/>
13. Zur O., Zur A. *On Digital Immigrants and Digital Natives*. [citată 12.08.2020]. Disponibil: <https://www.zurinstitute.com/digital-divide/#differences>
14. Капустин Ю.И. *Педагогические и организационные условия эффективного сочетания очного обучения и применения технологий дистанционного обучения*. Автореф. дис. д-ра. пед. наук. Москва, 2007.
15. Романов Е.В., Дроздова Т.В. *Дистанционное обучение: необходимые и достаточные условия эффективной реализации*. In: Журнал „Современное образование”, 2017, № 1, с. 172-195.
16. Черная Е.А. *Понятие дистанционного и электронного обучения, опыт применения в Великобритании*. In: „Вектор науки”, журнал Тольяттинского государственного университета, 2011, nr. 1(14), с. 171-174.
17. Чошанов М.А. Е-дидактика: новый взгляд на теорию обучения в эпоху цифровых технологий. In: *Образовательные технологии и общество, электронный журнал со свободным доступом через Internet*, 2013, № 16 (3), с. 684-696.
18. *Что такое смешанное обучение: принципы и методики эффективного внедрения*. [citată 04.05.2020]. Disponibil: <https://www.ispring.ru/elearning-insights/chto-takoe-smeshannoe-obuchenie>.

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2021.1.06>
CZU: 37.016:94

OPORTUNITĂȚI METODOLOGICE DE MODERNIZARE A PREDĂRII-ÎNVĂȚĂRII ISTORIEI PRIN INTERMEDIUL INTERACTIVITĂȚII

Monica Maria MIHĂILĂ, doctorandă
Școala Doctorală „Științe ale Educației”, Universitatea de Stat din Tiraspol/
profesoară, Școala Gimnazială „Nicolae Bălcescu”,
or. Bacău, **România**

ORCID iD: 0000-0002-6960 - 0077

Nina PETROVSCI,
doctor habilitat, conferențiar universitar
Institutul de Științe ale Educației
ORCID iD: 0000-0002-4014-790X

Rezumat. Noutatea acestui articol constă în prezentarea unor metode interactive de predare-învățare a istoriei. O mare provocare a fost aplicarea metodelor pasive în mediul online, în dorința de a le „interactiviza”, dar și modul de organizare a elevilor pe grupe, în clasa virtuală, pentru colaborarea în acest regim de cooperare. Metodele folosite în predarea-învățarea istoriei, sincron și asincron, nu diferă mult de cele clasice. De aceea, le-am adaptat pentru a le vedea eficiența și în mediul virtual.

Cuvinte-cheie: oportunitate, metodologie, metodă interactivă, predarea online a istoriei.

METHODOLOGICAL OPPORTUNITIES FOR MODERNIZATION OF TEACHING-LEARNING HISTORY THROUGH INTERACTIVITY

Abstract. The novelty of this article consists in the presentation of interactive methods of teaching-learning history. A great challenge was the application of passive methods in the online environment in the desire to interact with them, as well as the way of organizing the group of students into groups in the virtual classroom just to continue their collaboration and cooperation online. The methods used in teaching synchronous and asynchronous history do not differ much from the classical ones. We will adapt and experiment to see their effectiveness in the virtual environment.

Keywords: opportunity, methodology, interactive method, online teaching history.

Cuvântul *oportunitate* provine din latinescul *opportunitas* care înseamnă „caracter a ceea ce este oportun, situație prielnică”, iar conceptul de *metodologie* este definit ca totalitatea metodelor utilizate de o știință.

Metodologia procesului de învățământ, metodologia de predare-învățare, a fost definită de R. Mucchielli (1982) ca totalitate a metodelor folosite în procesul de învățământ și se bazează pe o concepție unitară, pe principii, reguli și procedee aplicabile diverselor discipline și forme de instruire (Viviane de Landsheere, 1992) [12, p. 67].

Metodologia didactică reprezintă o pârghie operațională de asigurare a învățării și formării, a însușirii cunoștințelor și a formării abilităților, capacităților, competențelor, comportamentelor elevilor [1, p. 211].

Conceptul de metodologie este definit ca totalitatea metodelor utilizate de o știință, iar metodologia didactică reprezintă ansamblul metodelor și procedeele aplicate în procesul de instruire [10, p. 182].

Interactivitatea reprezintă oportunitatea metodică de modernizare a istoriei prin metodele de predare-învățare care au început să invadeze plaja

procesului instructiv-educativ. *Interactivitatea* este un concept de actualitate în pedagogia contemporană, fiind în strânsă legătura cu *învățarea centrată pe elev*. Ea presupune colaborarea și cooperarea educabilului cu ceilalți (profesori, colegi, părinți etc.) pentru a-și realiza propria formare.

Interactivitatea poate fi descrisă ca fiind învățarea prin comunicare și colaborare ce ajută elevii în dezvoltarea de argumente, opinii și idei. Susține dorința de cooperare a elevilor cu situațiile de învățare centrate pe nevoile acestora, îi antrenează în activități interactive de grup, în cadrul cărora îi învață să se sprijine reciproc [9, p. 46].

„Interactivitatea presupune și o atitudine pozitivă față de relațiile umane față de importanța muncii în echipă și o deschidere față de cooperare, o atitudine de susținere a ideilor apărute prin colaborarea cu ceilalți” [7, p. 39].

Profesorul Gh. Tănăsă susține că istoria prezintă informații și adevăruri pe care elevii nu le pot verifica direct, deoarece sunt foarte complexe și sintetizează „o experiență bogată și îndelungată de cunoaștere și de viață a omenirii”, iar, pentru a fi înțelese, sunt necesare „variante metodologice compozite” [11, pp. 55-56].

În lucrarea „Metodica predării-învățării istoriei în școală”, același autor prezintă metode de un real interes, folosite de multe generații de profesori. Întrucât în acest articol vom pune în discuție doar metodele interactive, ne vom referi și la cele ce nu intră în categoria metodelor activ-interactive, dar care ar putea să devină interactive în mediul online.

Ținând cont de îndrumarea lansată de profesorul I. Cerghit, de „reîntoarcere la tradiție”, și așa după cum explica această expresie, sensul era de revigorare a metodelor clasice, vom avea în vedere acest aspect și vom porni pe „calea” descoperirii interactivității [3, p. 63].

Alegem pentru prezentare una dintre cele mai vechi componente ale metodei expunerii și anume *povestirea*. „Istoria este cea mai frumoasă poveste”, motiv pentru care caracterul acesteia „este narativ și descriptiv”. Dinamica, frumusețea și „dramatismul faptelor istorice” o fac accesibilă, captivantă, convingătoare, expresivă, cu rezonanțe afective, și bineînțeles, important este să păstrăm adevărul istoric [11, p. 56].

Putem considera expunerea o metodă interactivă? Profesorul F. Frumos consideră că „metoda expunerii didactice, tradițională, pasivă, plictisitoare devine extraordinar de activizatoare cognitiv, afectiv, atitudinal când profesorul e retor, e actor, simte, exprimă trăiri, are verb! Am avut profesori fascinanti

care nu foloseau decât expunerea, dar o foloseau cu măiestrie! Nu voiai să se termine ora sau cursul, nu conta altceva!” [4].

Plecând de la această idee, în opinia noastră, orice metodă poate să convingă auditoriul dacă profesorul știe cum să o prezinte, „simte, exprimă trăiri, are verb”. Cu alte cuvinte, el este maestrul care creează metoda și care o poate transforma din pasivă în activă/interactivă și invers. În povestire, interactivitatea apare odată cu implicarea elevului. El este cel care face trecerea metodei din una pasivă în una activă (exemplul povestitorului din *Metoda pălăriilor gânditoare*). Stilul de predare al cadrului didactic nu este de ignorat în această ecuație. Rolul său este definitoriu în formarea competențelor.

Prin urmare, „procesul interactiv îi creează profesorului un nou decor pentru desfășurarea actului didactic. Pentru a-și atinge scopul propus și competențele planificate în realizarea dezvoltării profilului elevului, profesorul va avea în vedere anticiparea și proiectarea dezvoltării cognitive, a abilităților și atitudinilor elevilor, precum și interesele acestora. „Instruirea interactivă presupune ca premisă implicarea activă, interactivă și creativă a elevilor cu întregul lor potențial intelectual, fizic și emoțional” [2, p. 63].

Pentru a fi interactivă expunerea, este necesară o altă metodă sau un procedeu care să îi stea alături. Profesorul R. Iucu găsește un *partener* pentru expunere și anume dialogul. Astfel că, apare *expunerea dialogată* care este descrisă astfel: „ea constă dintr-o îngemănare a prelegerii cu intervențiile conver-sative din partea auditoriului” [5, p. 63].

Expunerea dialogată poate fi o metodă care să facă trecerea de la pasivitate la interactivitate. Bunăoară, povestim elevilor despre faptele de vitejie ale domnitorului Ștefan cel Mare, iar pe parcursul expunerii, apar întrebări din partea elevilor – *De ce?, Cine?, Cum?, Când?* etc. Deci, povestirea capătă modificări, intervin alte metode, procedee care să elimine pasivitatea.

Oportunități metodologice privind predarea-învățarea interactivă ne sunt oferite de M.-D. Bocoș (2002), I. Cerghit (2006), L.C. Oprea (2003, 2006, 2009), I. Negreț-Dobridor, I.O. Pânișoară (2005), E. Tiron, T. Stanciu (2019). Metodele pe care le descriu autorii menționați se bazează pe colaborare sau cooperare, interacțiune și creativitate. Folosirea lor este susținută de cele două personaje: profesorul și elevul.

Rolul elevilor în cadrul activităților de grup este acela de a învăța cum să învețe. Se ajută unii pe alții, își împărtășesc ideile, au capacitatea de a conduce

grupul, coordonează comunicarea, stabilesc un climat armonios, mediază conflictele apărute și, mai presus de orice, iau decizii, fapt ce le oferă libertate în acțiune și gândire, dar îi și responsabilizează, în funcție de hotărârile finale.

„Activismul elevului, implicat de strategiile folosite de către cadrul didactic în desfășurarea activității de predare-învățare, se constituie ca un imperativ al orientării postmoderniste în educație” [8, p. 71].

Rolul profesorului de istorie este acela, de a fi activ și creativ, să manifeste un comportament și o atitudine pozitivă. „El trebuie să cunoască potențialul creativ al fiecărui elev și modalitățile de stimulare, să sesizeze manifestările creative ale elevilor în afara orelor de clasă în activitățile extrașcolare, să-l facă pe elev conștient de propriile capacități” [ibidem, p. 35].

Pentru a veni în sprijinul elevului, cadrul didactic trebuie să-i ofere libertatea de exprimare, libertatea de decizie, posibilitatea de-a alege. „Profesorul bun permite elevului să își asume riscuri intelectuale, să speculeze, să facă asocieri nebănuite, oferindu-i însă sprijin în situații de frustrare, eșec, nesiguranță, ambiguitate” [8, p. 36].

Astfel că, o posibilă „sursă generatoare” de metode noi se află în „experiența practică a școlii”, unde întâlnim numeroase metode interactive, de învățare prin cooperare sau colaborare cum ar fi: tehnica *focus-grup*, metoda *acvariului*, metoda *mozaicului*, metoda *piramidei*, metoda *turul galeriilor*, metoda *predării-învățării reciproce*, diagrama *cauză-efect*, metoda *Frisco* [3, p. 62]. Le vom descrie în continuare.

A. Metoda predării și învățării reciproce – rezumând, întrebând, clarificând, precizând

Aceasta este o metodă care îi ajută pe elevi să deprende tehnici de studiere a unui document istoric. Ce trebuie să facă elevul? Să preia sarcinile profesorului, instruindu-și colegii. Se bazează pe un dialog între elevul-profesor și ceilalți elevi. Activitatea poate avea loc frontal, dar și pe grupe. Metoda *învățării reciproce* se bazează pe următoarele verbe: a rezuma, a întreba, a clarifica datele, a prezice, care pot fi folosite pentru un studiu de text pe diverse teme.

Elevii vor fi antrenați în următoarele activități: să realizeze rezumatul textului citit; să pună întrebări legate de text; să clarifice noțiunile necunoscute din text, cu ajutorul colegilor sau folosind alte surse; să precizeze unele detalii ori să propună o continuitate a ideii textului așa cum o văd ei.

Etapele metodei: 1. *Prezentarea metodei și a celor patru pași de urmat*; 2. *Distribuirea rolurilor elevilor*; 3. *Organizarea pe grupe*; 4. *Analiza documen-*

tului; 5. *Realizarea învățării reciproce*; 6. *Aprecieri, completări, comentarii.*

Varianta „face to face”. Profesorul propune mai multe documente pentru studiu. Elevii sunt îndrumați să opteze pentru unul dintre cele patru verbe ale metodei. Sunt create patru grupuri, elevii colaborează pentru realizarea sarcinilor. De exemplu: Grupul Povestitorilor realizează rezumatul documentului; Grupul Curioșilor face o listă de întrebări pe care le vor adresa în final tuturor colegilor; Grupul Cercetătorilor au în vedere clarificarea termenilor noi, iar Grupul Prezicătorilor dezvoltă predicții. În final, fiecare grup își exercită rolul asumat.

Varianta online. Profesorul propune mai multe documente pentru studiu. Elevii sunt îndrumați să opteze pentru unul dintre cele patru verbe ale metodei. Sunt create patru grupuri. Comunicarea se face prin videoconferință, folosind o aplicație de mesagerie (de exemplu, *WhatsApp*) sau platformă (de exemplu, *Zoom*). Membrii grupului colaborează pentru realizarea sarcinilor. Spre pildă, Grupul Povestitorilor realizează rezumatul documentului, Grupul Curioșilor face o listă de întrebări, pe care le vor adresa în final tuturor colegilor. Grupul Cercetătorilor are în vedere clarificarea termenilor noi și Grupul Prezicătorilor dezvoltă predicții. După ce fiecare grup și-a realizat tema, revine în clasa online. Liderii grupurilor raportează cum au realizat sarcinile.

Avantaje. Aceasta este o metodă interactivă de grup, care stimulează, motivează și ajută elevii să studieze un document istoric. „Dezvoltă capacitatea de exprimare, atenția, gândirea cu operațiile ei (analiza, sinteza, concretizarea, generalizarea, abstractizarea) și capacitatea de ascultare activă; stimulează capacitatea de concentrare asupra textului de citit și priceperea de a selecționa esențialul” [7, pp. 185-186].

B. Diagrama cauzelor și a efectului

Este o metodă interactivă care oferă posibilitatea punerii în evidență a efectului prin descoperirea cauzelor. Asemănătoare metodei *Ishikava*, formulată de V.F. Damaso Pareto, care a descoperit principiul 80/20, afirmând că 80% dintre efecte sunt generate de 20% dintre cauze.

Varianta online. Profesorul propune tema „Marele descoperiri ale europenilor”. Elevii sunt îndrumați să descopere cauzele principale, dar și cele secundare ale „efectelor” (evenimentelor sau întâmplărilor) descoperirilor geografice. Sunt create grupuri din câte cinci elevi. Ei se întâlnesc în cadrul unei videoconferințe, folosind o aplicație de mesagerie (de exemplu, *WhatsApp*) sau platformă

(de exemplu, *Zoom*). Membrii grupului colaborează pentru realizarea sarcinilor astfel: stabilesc efectul/ evenimentul pe care îl vor analiza, cercetează cauzele ce au condus la apariția acestuia, dacă apar neclarități se ajută, colaborează. Pentru a desena diagrama, folosesc o tablă virtuală. După ce fiecare grup a realizat diagrama, revine în clasa *online*. Liderii grupurilor prezintă rezolvarea sarcinii.

În realizarea diagramei, sunt următorii pași.

Pasul I. Împărțirea clasei în echipe de lucru.

Pasul II. Profesorul sau elevii vor stabili problema pentru discuții.

Pasul III. Desfășurarea dezbaterilor în fiecare grup pentru a descoperi cauzele care au dus la declanșarea efectului. Fiecare grup notează pe tabla virtuală diagrama.

Pasul IV. Construirea diagramei cauzelor și a efectului se realizează astfel:

- Axa principală a diagramei este rezervată efectului.
- Ramurile axei principale găzduiesc cauzele principale ale efectului pe care le aflăm, folosind cele șase întrebări – *Când? Unde? De ce? Ce? Cum s-a întâmplat? Cine l-a declanșat?*
- Ramurile axei secundare sunt prelungiri mai mici ale ramurilor principale care găzduiesc cauzele minore. Astfel, elevii vor putea face conexiunea între cauză și efect.

Pasul V. Examinarea diagramelor realizate: fiecare grup va evalua diagrama construită de un alt grup și va purcede la compararea cauzelor principale și secundare stabilite de unii și de alți colegi. În urma evaluării diagramelor, fiecare grup va aprecia care dintre acestea a fost realizată corect. Profesorul va evalua munca elevilor și va face concluziile, explicând importanța cauzelor și efectelor pentru un eveniment istoric.

Avantaje. Unul dintre aspecte ar fi îmbinarea colaborării din interiorul grupului și declanșarea unei competiții dintre echipe. Astfel, se stârnește interesul pentru cunoașterea cauzelor și efectelor evenimentelor istorice. Este o metodă care dezvoltă gândirea critică și creativă a elevilor.

C. Metoda *Frisco*

Metoda în cauză a fost descoperită de echipa de cercetare *Four of Frisco* (cei patru băieți din San Francisco) și are ca obiectiv rezolvarea problemelor complexe, folosind căi simple și eficiente. Utilizând jocul de rol, elevii vor interpreta rolul **conservatorului**, rolul **exuberantului**, rolul **pesimistului**, rolul **optimistului**.

Varianta online. Profesorul propune lecția „Primele forme de organizare statală”. Elevii sunt îndru-

mați să opteze pentru unul dintre cele patru roluri. Se vor forma grupe din care să facă parte elevi cu roluri diferite. Fiecare grupă de elevi va comunica prin intermediul videoconferinței, folosind o aplicație de mesagerie (de exemplu, *WhatsApp*) sau platformă (de exemplu, *Zoom*). Membrii grupului colaborează pentru realizarea sarcinilor. De exemplu, Grupul *Transilvania* va emite idei despre întemeierea voievodatelor lui Menumorut, Gelu și Glad. Grupul *Moldova* va prezenta informații despre întemeierea Țărilor Berladnicilor, Bolohovenilor etc. Grupul *Valahia* va expune idei despre întemeierea cnezatelor și voievodatelor. Grupul *Dobrogea* – despre întemeierea formațiunilor lui Tatos, Seslav etc. După ce fiecare grup își va realiza tema, va reveni în clasa *online*. Un lider al grupului va prezenta rezolvarea sarcinii.

Etapele metodei *Frisco*

Etapa I: descoperirea unei situații-problemă de către elevi;

Etapa II: organizarea colectivului, apoi, stabilirea rolurilor: conservatorului, exuberantului, pesimistului, optimistului;

Etapa III: elevii interpretează rolurile pentru care au optat.

- *Elevul conservator* apreciază ideile vechi, pe care le susține, dar acceptă și eventuale schimbări.
- *Elevul exuberant* emite idei de viitor, apelând la imaginație, creativitate, inovație, dar – irealizabile în practică.
- *Elevul pesimist* nu este de acord cu ideile prezentate de colegii săi, vede doar partea negativă a lucrurilor.
- *Elevul optimist* va înlătura ideile negative, va înviora atmosfera cu afirmații pozitive reale, concrete și realizabile. El va căuta să promoveze ideile propuse de către exuberant, oferindu-le elevilor o alternativă pozitivă.

Aceasta reprezintă etapa sistematizării ideilor emise și a concluzionării asupra soluțiilor găsite. Ne referim și la sistematizarea ideilor principale și formularea concluziilor cu privire la modul de soluționare a problemelor inițiale.

Avantaje. Dezvoltă elevilor capacități empatice, spiritul critic, stimulează gândirea, imaginația și creativitatea, precum și spiritul de colaborare și cooperare [7, pp. 215-216].

Analizând metodele aplicate, intenționăm să răspundem la următoarele întrebări: *Elevii sunt mai productivi atunci când lucrează în grup? Dacă apar diferențe semnificative în interacțiunea dintre elevi și „ca-*

pacitatea de transfer a învățării datorită unor procese noi, generate de condițiile muncii în grup”? [6, p. 106].

În urma studiilor efectuate, s-a demonstrat o creștere a stimulării unor elevi în prezența altora. Resursele cumulate la nivel de grup sporesc și activează capacitatea de recunoaștere, corectare și compensare a greșelilor întâmplătoare. Există posibilitatea de a învăța din experiența celorlalți, mai ales, în cazul învățării sociale.

În concluzie, menționăm că interactivitatea, metodele interactive satisfac nevoia de învățare a elevilor prin stimularea gândirii, imaginației, creativității, dezvoltarea spiritului critic, precum și a celui de colaborare și cooperare. G. Berger (1973) afirma că „metodele de astăzi sunt superioare celor de ieri și sunt, totuși, infantile față de cele de mâine” [3, p. 58].

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Bocoș M. *Didactica disciplinelor pedagogice. Un cadru constructivist*. Ediția a III-a. Pitești: Editura „Paralela 45”, 2008.
2. Bocoș M.-D. *Instruirea interactivă. Repere pentru reflecție și rațiune*. Cluj: Editura „Presa Universitară Clujeană”, 2002.
3. Cerghit I. *Metode de învățământ*. Iași: Editura „Polirom”, 2006.
4. Frumos F.-V. Despre activismul metodelor didactice un punct de vedere. In: Revista *Tribuna Învățământului*, 29.06.2015 [cit 22.10.2020]. Disponibil: <http://tribunainvatamantului.ro/despre-activismul-metodelor-didactice-un-punct-de-vedere/>
5. Iucu R. *Învățământ primar. Teoria și metodologia instruirii*. Ministerul Educației și Cercetării. București, 2005. [cit 12.10.2020]. Disponibil: <https://pdfslide.net/documents/teoria-si-metodologia-instruirii-prof-romita-iucu.html>
6. Neacșu I. *Metode și tehnici de învățare eficientă. Fundamente și practici de succes*. Iași: Editura „Polirom”, 2015.
7. Oprea C.L. *Strategii didactice interactive. Repere teoretice și practice*. București: Editura Didactică și Pedagogică, RA, 2009. [cit 24.10.2020].
8. Oprea C. *Metode interactive de predare, învățare, evaluare*. Suport e curs. Universitatea din Craiova. Teleorman: IȘJ, 2012 [cit 24.10.2020]. Disponibil: https://www.academia.edu/26072054/Curs_-METODE_INTERACTIVE_DE_PREDARE
9. Păcurari O.Ș. *Strategii didactice inovative*. Suport de curs. București: Editura „Sigma”, 2003.
10. Petrovski N. *Didactica istoriei în educația postmodernistă*. Chișinău: „Print-Caro” SRL, 2014.
11. Tănăsă G. *Metodica predării-învățării istoriei*. Ediția a II-a. Iași: Editura „Spiru Haret”, 1998.
12. Tiron E., Stanciu T. *Teoria și metodologia instruirii*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2019.

ÎNVĂȚAREA SISTEMICĂ A TEORIILOR FIZICE

Vladimir DONICI, *doctor*, director al
Colegiului Tehnologic din Chișinău
ORCID iD: 0000-0003-0306-5021

Rezumat. *Dinamica dezvoltării științei și acumularea unui volum enorm de informație impune corecții în didactica fizicii, din perspectiva optimizării procesului de învățare și eficientizare a însușirii conținuturilor de către discipoli. În acest articol se propune metoda de învățare sistemică a teoriilor fizice, care utilizează ideea algoritmicizării învățării, crearea modelelor mintale, care să permită dobândirea achizițiilor teoretice cu un consum minim de efort din partea elevilor și profesorilor. Întru susținerea acestei poziții, se prezintă un model de studiere și sistematizare a termodinamicii, utilizând criteriile din cadrul planului generalizat de studiere a teoriilor fizice, promovat de specialiștii în domeniu.*

Cuvinte-cheie: *teorii fizice, plan generalizat, modele mentale, baza de orientare a acțiunii, criterii de caracterizare a teoriei, produse ale cercetărilor științifice și elaborărilor tehnice, învățare sistemică, modele de învățare, algoritmicizarea învățării.*

SYSTEMIC LEARNING OF PHYSICAL THEORIES

Abstract. *The dynamics of science development and the accumulation of an enormous amount of information impose upon corrections in physics didactics, from the perspective of optimization of the teaching and learning process and the improvement of the content assimilation by the pupils. In this article is proposed the method of systemic learning of physics theories, which uses the idea of learning algorithmization, creation of mental models, which would allow for the realization of the theory acquisition with a minimal effort consumption by both pupils and teachers. In support of this position, it is presented a model of study and systematization of thermodynamics, with the use of certain criteria from the general plan of physics theory study, promoted by experts in this field.*

Keywords: *physical theories, generalized plan, mental model, basis of operative direction, criteria of theory characterization, products of scientific research and technical elaborations, systemic learning, learning models, algorithmizing of learning.*

Transformările produse în ultimii ani în sistemul educațional sub aspect strategic, dezvoltarea curriculumului național, prin optimizarea și echilibrarea moderată a tuturor componentelor, au generat acțiuni și soluții spre elaborarea metodologiilor de implementare a tehnologiilor conforme politicilor educaționale ale statului. Cercetările științifice efectuate în domeniul didacticii disciplinei, opiniile specialiștilor din țară și de peste hotare, cât și actele normative emise în ultimii ani, au determinat în mare măsură rețerile de bază ale strategiilor de eficientizare a învățării în procesul de formare a competențelor școlare.

Volumul de informații care a invadat științele fundamentale în ultimele decenii, și-a lăsat amprenta și asupra disciplinelor școlare, iar aceasta necesită o flexibilitate continuă a metodologiei de formare a personalității în baza unor viziuni și concepții noi.

Specialiștii în domeniu menționează că sensul verbului „a cunoaște” evoluează în ultimele decenii de la „a fi în stare să-ți amintești și să repeți informația” la „a fi capabil să găsești și să utilizezi informația” în situații-problemă. Mai mult decât oricând, astăzi, cantitatea de informație este imposibil de acoperit prin învățare. Astfel, activitatea cadrului didactic, ca prestator de servicii educaționale, este de a sprijini beneficiarii – elevii în dezvoltarea instrumentelor intelectuale și a strategiilor de învățare, necesare achiziționării autonome de cunoștințe care să contribuie la formarea unei gândiri și activități productive [3; 4].

Resursele interne sunt exprimate prin ansamblul de capacități și ansamblul de cunoștințe asociate. Din șirul capacităților, ce se formează la elevii în procesul studierii bazelor științelor, capacitățile cognitive exprimă pregătirea de acumulare a cunoș-

tințelor de sine stătător, atât în procesul de învățământ, cât și după absolvire. Aceste capacități constituie un factor important și necesar pentru realizarea obiectivelor educaționale, fără supraîncărcarea elevilor și sporesc, totodată, randamentul demersului educațional. Componenta capacităților cognitive este determinată de sursele de cunoștințe, cum sunt manualele și activitățile de învățare ce favorizează corectitudinea interpretării și profunzimea structurării materiei teoretice [2].

Capacitățile se formează în procesul activităților elevului, iar acestea includ un șir de acțiuni și operații concrete. Un factor foarte important ce determină eficiența acțiunilor este *baza de orientare a acțiunii* [6]. Aceasta poate avea diferit grad de algoritmizare, elaborându-se și adaptându-se după caz, de regulă, în funcție de particularitățile individuale și de vârstă ale elevilor. În literatura metodică aceste aspecte sunt interpretate ca învățare după modele mentale. *Modelele mentale* tind să minimizeze consumul de energie al utilizatorului în procesul gândirii.

Baza de orientare cu gradul cel mai înalt de algoritmizare se reprezintă prin planuri generalizate de învățare a conținuturilor fizicii după anumite criterii. Aplicarea acestor planuri în procesul educațional va avea ca rezultat optimizarea regimului de învățare, printr-un consum minim de timp și energie, consolidarea algoritmului de învățare pentru studii independente de perspectivă și o asimilare mai profundă și trainică a cunoștințelor științifice. Specialiștii în domeniu recomandă însuși profesorilor de fizică de a se conduce, la explicarea conținuturilor, de planurile generalizate și să-i orienteze și pe elevi asupra utilizării acestora în procesul de învățare în clasă și acasă [3; 6].

Analiza logico-structurală a disciplinei *Fizică* denotă următoarele elemente structurale de bază ale cunoștințelor științifice: faptele generice, conceptele, legile, teoriile și tabloul științific al lumii. În literatura didactică ele mai sunt numite și categorii de cunoștințe declarative, reflectând și alte variante de clasificare. De exemplu, lista elementelor de structură conține și modelele fizice, iar legile sunt incluse în categoria enunțurilor fizicii, de rând cu principiile și ipotezele științifice [6]. Ansamblul acestor categorii de cunoștințe reprezintă cunoștințele fundamentale ale disciplinei, pe care elevul trebuie să le asimileze în procesul de învățare a fizicii. Unitatea acestui ansamblu este reflectată prin legăturile coerente dintre categoriile menționate. Astfel, pe baza analizei fenomenelor, faptelor generice, se definesc concepte științifice noi, iar legile exprimă relații dintre concepte. Teoria reprezintă o generalizare referitoare la

un ansamblu de obiecte și anumite fenomene care pot fi incluse, în baza unui criteriu, într-un sistem coerent: fapte generice, concepte, ipoteze, consecințe, legi și principii. Teoria este un instrument de cercetare și de interpretare a unui cerc de fenomene, fiind totodată și un instrument de prognozare.

Pentru formarea competențelor școlare la studiul unei anumite categorii de fenomene este rațional de format elevului resursele interne privitoare la teoria respectivă, adică ansamblul de capacități și cunoștințe asociate, care-i vor asigura utilizarea aparatului teoriei la soluționarea situațiilor-problemă specifice (competențe specifice), iar la nivel superior de performanță și competențe transdisciplinare. Acestea vor fi modelate de profesor, fiind similare situațiilor reale.

Teoriile se studiază de elevi doar la etapa liceală, în gimnaziu fiind studiate doar unele elemente ale acestora. De aceea, planul generalizat de studiere a teoriei elevii îl vor însuși, evident, la începutul clasei a X-a. Dacă profesorul le-a format discipolilor, în clasele gimnaziale, deprinderi de a opera cu planurile generalizate de învățare a fenomenelor, mărimilor fizice, legilor etc., atunci aceștia vor însuși mai ușor teoria fizică.

În continuare, vom examina un model posibil de formare a competențelor școlare la studiul *Bazelor termodinamicii*, elaborat pentru clasele cu profil umanist. Conform prevederilor curriculumului de fizică (ediția 2019), la sfârșitul studierii acestui capitol, elevii vor demonstra dobândirea următoarelor achiziții [5]:

- definirea conceptelor: energia internă, proces ciclic, ecuație calorică de stare, principiul întâi al termodinamicii, motor termic;
- explicarea principiului întâi al termodinamicii ca lege de conservare;
- aplicarea principiului întâi al termodinamicii pentru transformările izotermă, izocoră, izobară la rezolvarea problemelor;
- descrierea principiului de funcționare a motoarelor termice;
- identificarea și analiza problemelor ecologice, cauzate de utilizarea motoarelor termice;
- analiza rezultatelor măsurărilor efectuate și formularea concluziilor prin aprecierea rezultatului obținut.

Acestea sunt unitățile de competențe centrate pe sistemul de achiziții obligatorii de a fi formate elevilor. Întru realizarea acestor unități de competențe, curriculumul recomandă parcurgerea următoarelor unități de conținut:

Energia internă;
 Lucrul în termodinamică;
 Cantitatea de căldură;
 Principiul întâi al termodinamicii;
 Transformarea energiei interne în lucru mecanic;
 Motoare termice, aplicații, poluarea mediului ambiant.

La începutul studiului, la etapa sensibilizării elevului privitoare la categoria fenomenelor studiate, se va face o descriere generală a termodinamicii, cu reflectarea celor mai semnificative evenimente și fapte experimentale, date istorice și savanți care au contribuit la crearea ei. Apoi, elevilor li se va aminti planul generalizat de studiere a unei teorii, cunoscut deja din învățarea „Mecanicii” și „Teoriei cinetico-moleculare”:

1. Faptele experimentale care au servit drept bază pentru elaborarea teoriei;
2. Conceptele de bază ale teoriei;
3. Principiile de bază ale teoriei;
4. Aparatul matematic al teoriei (ecuațiile de bază);
5. Categoria fenomenelor explicate de teorie;
6. Consecințele teoriei (fenomene și proprietăți care pot fi prezise de teoria dată);
7. Experiențe, care denotă justetea teoriei date și a consecințelor acesteia.

Aplicarea unui astfel de plan atribuie procesului învățării un caracter sistemic și conștient direcționat [1]. În continuare, urmează aplicarea strategiilor didactice de formare a capacităților vizate și a competențelor în conformitate cu proiectarea lecției. Iar la lecția de sistematizare și generalizare se va reveni la planul generalizat, dar cu aplicare concretă la termodinamică. Cunoștințele obținute vor fi repetate și consolidate după structura generală a planului sub formă de discuție dirijată și chestionare orală cu aplicații practice în situații-problemă. Se vor elucida următoarele aspecte:

1) Ce fapte experimentale au favorizat crearea termodinamicii ca teorie?

Fenomene termice cunoscute din natură sau modelate experimental și necesitatea interpretărilor acestora, precum și cercetări pentru elaborarea/optimizarea mașinilor termice:

- a) schimbul de căldură dintre corpuri (încălzire, răcire), tipuri de schimb de căldură, variații de temperatură la schimbul de căldură ș.a.;
- b) lucrul efectuat de agentul de lucru (de ex.: vapori) la variația volumului etc.

2) Enumerați conceptele de bază cu care operează această teorie.

Sistem termodinamic, starea sistemului termodinamic, parametri de stare, transformare de stare,

proces termodinamic, proces ciclic, stare de echilibru, echilibru termic, proces de echilibru, energie internă, lucrul schimbat de sistem, cantitate de căldură, coeficienți calorici, vaporizare, condensare, topire, solidificare, sublimare, desublimare, agent de lucru, mașină termică/motor termic, randament, mașină frigorifică, ciclul termodinamic ș.a.

Conceptele pot fi exprimate:

- a) prin cuvinte și îmbinări de cuvinte:
 de exemplu: sistem termodinamic, starea sistemului termodinamic, stare de echilibru a sistemului termodinamic, proces termodinamic, proces quasistatic (de echilibru), necvasistatic;
- b) prin simbol matematic:
 parametri de stare (de exemplu pentru un gaz: p, V, T),
 mărimi de stare și de proces: energie internă (U), cantitate de căldură (Q), lucru schimbat de sistem (L), coeficienți calorici: $c, C, C;$
- c) prin simboluri grafice:
 puncte pe diagramele de stare ($p, V; V, T; p, T$), curba procesului ș.a.

3) Formulați principiile termodinamicii.

Principiul I al termodinamicii în două formulări:

Variația energiei interne a unui sistem macroscopic este egală cu cantitatea de căldură primită de sistem, plus lucrul mecanic efectuat asupra acestuia de corpurile din exteriorul sistemului.

$$\Delta U = Q + L'$$

Cantitatea de căldură primită de sistem este egală cu suma dintre variația energiei interne a sistemului și lucrul mecanic efectuat de acesta asupra corpurilor exterioare.

$$Q = \Delta U + L$$

Principiul II al termodinamicii: (2-3 formulări)

4) Care sunt ecuațiile de bază și expresiile ce constituie aparatul matematic al termodinamicii?

Aparatul matematic al teoriei (ecuațiile de bază):

- 1) $U = U(T, V); U = \frac{i}{2} \nu RT;$
- 2) $\Delta L = p\Delta V;$
- 3) $Q = cm\Delta T; C = mc; C_{\mu} = \mu c;$
- 4) $Q_1 + Q_2 + \dots + Q_n = 0;$
- 5) $Q = \Delta U + L$ sau $\Delta U = Q + L';$
- 6) $C_p = C_v + R; c_p = c_v + \frac{R}{\mu};$
etc.

5) Ce fenomene explică această teorie?

Teoria dată explică fenomenele termice, răspunzând la întrebarea „Cum?”.

(spre deosebire de teoria cinetico-moleculară, ce răspunde la întrebarea: „De ce?”)

6) Ce fenomene și proprietăți pot fi prevăzute de termodinamică?

- transformări de tipul: $L \rightarrow Q$, $Q = L$
 $Q \rightarrow L$, dar $L < Q$
 $\eta < 1$ etc.
- cicluri optimizate de motoare termice și mașini frigorifice, instalații criogene etc.

În acest context, se vor accentua două aspecte ale termodinamicii: cea de explicare a fenomenelor și de prezicere, de prognozare a unor fenomene și procese, necunoscute la etapa creării ei. Adică, se va arăta rolul acestei teorii ca instrument de cercetare continuă și de prognozare științifică.

7) Ce experiențe denotă justetea teoriei date și a consecințelor acesteia?

Într-un sens îngust, justetea teoriei se confirmă în cadrul diferitor experiențe ce demonstrează desfășurarea fenomenelor și proceselor termice în conformitate cu legile termodinamicii.

Într-un sens mai larg/general, justetea termodinamicii este confirmată prin produsele cercetărilor și elaborărilor tehnice, prin realizările tehnico-științifice la soluționarea problemelor ce țin de procese fizice/termice complexe, cu ajutorul aparatului matematic al teoriei sau prin metode experimentale, prin crearea diverselor mașini termice, frigorifice, echipamente tehnologice, utilizate pe scară largă în viața cotidiană și economia națională a tuturor țărilor lumii.

Această metodologie, descrisă în prezentul articol printr-un exemplu de utilizare a planului generalizat de studiere a teoriei, poartă un caracter general, întrucât poate fi aplicată cu succes la însușirea eficientă și a altor teorii fizice. Astfel de planuri generalizate permit de a însuși conținuturile fizicii într-o manieră sistemică, prin eșalonarea logică a tuturor acțiunilor elevilor și contribuie la eficientizarea activității lor cognitive, direcționând-o spre formarea cunoștințelor fundamentale, funcționale, interiorizate și cele exteriorizate [1].

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Botgros I., Franțuzan L., Donici V. Aspecte metodologice ale formării competenței școlare la lecțiile de fizică. In: *Didactica Pro...*, revistă de teorie și practică educațională, 2011, Nr. 3 (67), pp. 32-35.
2. Călțun O.F. *Didactica fizicii*. Iași: Editura Universității „Al.I. Cuza”, 2002.
3. Ciascai L. *Didactica fizicii*. București: Editura „Corint”, 2001.
4. Crocnan D.O. *Concepte eronate în fizică*. București: Editura „Meteor Press”, 2004.
5. *Fizică. Astronomie: Curriculum național: Clasele X-XII: Curriculum disciplinar: Ghid de implementare*. MECC. Coordonatori: Angela Cutașevici, Valentin Crudu, Victor Păgînu; grupul de lucru: Anatol Gremalschi (coord.) [et al.]. Chișinău: Editura „Lyceum” (F.E.-P. „Tipogr. Centrală”), 2020.
6. Усова А.В. *Теория и практика обучения физике. Общие вопросы: Курс лекций*. Санкт Петербург: Изд-во „Медуза”, 2002.

MECANISME DE ACHIZIȚIE A COMPETENȚELOR MATEMATICE ÎN MANIERĂ INTEGRATĂ

Iulia-Cristina BĂRBOS (KISS), profesoară
Școala Gimnazială Chinteni, jud. Cluj, **România**
ORCID ID: 0000-0003-3895-5382

Rezumat. Reorientarea educației este o temă actuală, cu grad ridicat de interes și de aplicativitate. Inovațiile din această sferă au scopul de a revoluționa domeniul informațiilor, al transferului și stocării acestora, de a reșeza educația care să ofere instrumentele orientării în societatea în continuă schimbare. O învățare de calitate este posibilă doar dezvoltând elevilor competențe. Pentru achiziționarea acestora, este necesară selectarea mecanismelor de dobândire a lor, de înlăturare a problemelor cu care se poate confrunta elevul, dificultățile teoretice sau practice, lacunele cognitive ce intervin pe traseul gândirii, care se cer a fi rezolvate.

Cuvinte-cheie: matematica și explorarea mediului, competențe-cheie, competențe specifice, strategii didactice.

MECHANISMS FOR ACQUIRING MATHEMATICAL IN INTEGRATED WAY

Abstract. There is a growing talk of a reorientation of education. Educational innovations aim to revolutionize the field of information, its transfer and storage. It will re-establish education to provide the tools of guidance in this ever-changing society. Quality learning can only take place by developing students' skills. In order to acquire these skills, it is necessary to select the acquisition mechanisms to eliminate the problems that the student may face, the theoretical or practical difficulties, the cognitive gaps that intervene in the thinking path that are required to be solved.

Keywords: mathematics and environmental exploration, key skills, specific skills, teaching strategies.

Orientarea învățământului spre formarea și dezvoltarea competențelor este un subiect controversat și dezbătut frecvent în cadrul comunității științifice și pedagogice. Mai mult decât atât, formarea de competențe este prioritară pentru politicile educaționale: curriculumul centrat pe competențe, standardele de competențe, evaluarea competențelor. Competențele de care au nevoie elevii, pentru a reuși în contextul societății contemporane, nu pot fi formate în întregime prin intermediul unei singure discipline școlare. Reconsiderarea relațiilor și a conexiunilor dintre disciplinele școlare poate fi realizată în cadrul unei învățări integrate.

A fi competent înseamnă a fi capabil să rezolvi o serie de sarcini. Termenul era frecvent folosit pentru activitatea profesională. Treptat, sensul cuvântului s-a lărgit, s-a ajuns astfel la sisteme mai mult sau mai puțin complicate de competențe, ce includ competențe pentru viață, pentru integrarea socială sau necesare pentru succesul personal. Tot mai des se vorbește de o reorientare a educației. Inovațiile din această sferă au ca scop de a revoluționa domeniul informațiilor, al transferului și stocării lor, de a reșeza educația care să ofere instrumentele orien-

tării în societatea aflată în continuă schimbare. Nu se mai vorbește despre achiziții, stocări ale informațiilor, verificarea modului în care elevii și-au însușit sau nu un conținut, ci despre ce sunt capabili să facă cu acel conținut, cum reușesc să aplice ceea ce au învățat.

Competența școlară rămâne a fi indicatorul calității în pregătirea elevului și al valorii instituționale, în general. În prezent, se discută foarte mult despre acest concept, explicarea detaliată și realizarea demersurilor optime pentru dezvoltarea competenței sunt extrem de importante și necesare în practica educațională.

Conceptul de competență este abordat în toate discursurile pedagogice contemporane. Documentele de profil oferă diverse interpretări, clasificări și constatări în această chestiune, însă toate au un singur scop – de a direcționa activitatea educațională a cadrului didactic în găsirea soluțiilor potrivite de formare a personalității elevului. Competența este o valoare educațională dobândită de elev la finele treptelor școlare. Toate documentele de politici educaționale definesc competența drept un ansamblu de cunoștințe, deprinderi și atitudini. Școala

nu are menirea doar de a instrui, dar are ca scop definitiv să dezvolte la elevi competențele necesare pentru viață [6].

Misiunea directă a școlii este formarea și dezvoltarea de competențe, definite ca o totalitate integrată de cunoștințe, capacități, deprinderi și atitudini, dobândite de elev prin învățare și mobilizare în context specific de realizare, adaptate vârstei și nivelului de cunoaștere al școlarului, liceanului, în vederea soluționării obstacolelor cu care ar putea să se întâlnească în fiecare zi [8].

O definiție mai puțin formală poate stabili competența, ca fiind capacitatea de a rezolva problemele din viața cotidiană, utilizând în timp real cunoștințele și atitudinile obținute.

Formarea unei competențe școlare este un proces îndelungat, care se desfășoară în mai multe etape, trecerea de la o etapă la alta fiind nedefinită. De obicei, acestea țin de:

- ✓ achiziționarea cunoștințelor fundamentale, adică noțiuni teoretice privind cunoștințele fiecărui elev;
- ✓ transformarea cunoștințelor fundamentale în cunoștințe funcționale, noțiunile teoretice sunt aplicate în acțiuni practice și se referă la ceea ce poate face un elev.
- ✓ interiorizarea cunoștințelor/formarea atitudinilor, în timp ce elevul învață și face niște acțiuni, trebuie să-i formeze/exterioarizeze poziția și emoțiile.
- ✓ exteriorizarea cunoștințelor – această etapă se referă cel mai mult la competențele științifice care devin o parte a activității școlare. Etapele de formare a competenței școlare se condiționează reciproc, prin utilizarea diferitor metode, forme, mijloace de învățare.

În proiectarea conținutului educațional, orientat spre formarea competențelor, trebuie să se țină cont de mai multe condiții. Toate aceste condiții au drept scop, ca trecerea de la o etapă la alta să nu fie vizibilă. Fiecare cadru didactic ține seama de particularitățile de vârstă ale elevilor, elaborând strategii didactice specifice, pentru facilitarea achiziționării competențelor. Toate acțiunile sunt orientate spre organizarea procesului educațional, în baza teoriei cunoașterii științifice și dezvoltării cognitive, cu ajutorul învățării experimentale [1].

Deprinderile cognitive, ca elemente de pornire în cunoaștere, țin mai ales de învățarea clasică, algoritmică și se formează prin exersare, demonstrare, explicare, aplicare de reguli. O dată formate, acestea sprijină afirmarea priceperilor și chiar a competențelor cognitive de procesare primară și secunda-

ră a informațiilor. Priceperile cognitive indică posibilitățile demonstrate ale individului de a se orienta, a înțelege, a aplica o sarcină, utilizând deprinderi anterior formate. Rolul lor este vizibil, mai ales, în dezvoltarea capacităților cognitive, impulsivitatea competențelor. Abilitățile cognitive fac trimiterea îndeosebi la latura aplicativă operațională a activității de cunoaștere, de procesare a informațiilor, la „a ști cum să faci” să raționezi, să rezolvi, să utilizezi informațiile, conținuturile, instrumentele.

Capacitățile cognitive arată posibilitățile, condițiile psihologice, performanța în cunoaștere, demonstrabile prin fapte specifice. Capacitățile conferă personalității latura cognitivă-axiologică, instrumentală, dar și motivațional-atitudinală față de cunoaștere, superioară chiar aptitudinilor, care exprimă numai potențialitatea performanței, nu și faptică, dar utilizând deprinderi, priceperi, abilități [9].

Competențele cognitive valorifică priceperi generale, specifice cunoașterii, de la început până la aplicare, dezvoltare, definind latura acțional-strategică. Ele sunt deja capacitățile puse în aplicare, utilizate în rezolvarea diferitelor situații, în mod rațional și creativ, cu succes, în realizarea cunoașterii la nivel superior, ca rezultat al exersării progresive și asupra mecanismelor și situațiilor complexe, oferind și garanția unui nivel înalt. Indiferent de modul de abordare și de clasificare a competențelor, cele matematice sunt de o importanță majoră pentru dezvoltarea echilibrată a elevului. Pentru o persoană care dorește să se integreze în societate, competențele matematice sunt indispensabile. Aceste competențe se axează pe importanța matematicii pentru societate și conține în sine abilitatea de a rezolva probleme cotidiene, aplicând cunoștințele, deprinderile și atitudinile acumulate [3].

Domeniul de competență-cheie matematică se construiește într-un interval de timp mai lung. Aceasta o observăm atât în școala din România, cât și în sistemul de învățământ din R. Moldova. Competențele-cheie sau competențele pentru viață se formează prin utilizarea metodelor de gândire critică. Organizarea corectă a activității de învățare la orele de matematică se bazează pe nevoile interne ale elevilor, de realizare a transformărilor creative ale noțiunilor matematice învățate, cu scopul de a posedea noi cunoștințe și abilități. Stimularea acestei activități depinde, în mare parte, de felul cum este formulată sarcina didactică (de învățare) de către profesor. Acesta va avea grijă să formeze la elevi competențe de utilizare a cunoștințelor și capacităților în alte contexte, în situații reale, adică să realizeze un transfer, o exportare a cunoștințelor, a capacită-

ților în alt domeniu, „fără să se impună o nouă învățare transdisciplinară” [8]. Din acest considerent, este foarte important să-l învățăm pe elev să învețe. Pentru ca învățarea să fie rodul propriei acțiuni de cunoaștere și aplicare, și pentru ca el să fie activ în munca școlară, cadrul didactic trebuie să organizeze un proces activ de învățare eficientă, care are trei caracteristici importante: este activă, este orientată către scop și duce la rezultate măsurabile. Cu cât mai mult avansează elevul în școală, volumul și complexitatea informației crește și conexiunile pe care trebuie să le facă sunt din ce în ce mai complicate. Trecerea de la gândirea concretă la cea abstractă îl face pe elev să realizeze că trebuie să folosească metode de studiu din ce în ce mai diversificate și sofisticate. Unele lucruri sunt ușor de înțeles, altele – mai dificil, depinde însă de cunoștințele anterioare în acel domeniu și de tehnicile de învățare aplicate. Desigur, putem studia și într-un mod superficial, obținând o notă bună, doar citind și memorând un text. Dar, cu siguranță, informația pe care am acumulat-o, astfel nu va rămâne în mintea noastră pentru mult timp și nu ne va ajuta în dezvoltarea personală. În schimb, folosind gândirea critică, construim, pas cu pas, sistemul nostru de cunoaștere și ne dezvoltăm încrederea în propria capacitate de a învăța într-un mod rațional. Matematica este disciplina care este orientată spre dezvoltarea gândirii critice [5].

Modalitățile utilizate în predarea matematicii pot avea un impact major asupra a cât de mult învață elevii în clasă, precum și asupra calității învățării. Modalitățile adecvate de predare pot îmbunătăți nivelul la care elevii înțeleg materiile predate și îi pot ajuta să stăpânească foarte bine regulile și procedurile matematice. Metodele utilizate influențează, de asemenea, nivelul de implicare a elevilor în procesul de învățare, precum și plăcerea lor de a studia, iar acest lucru are un impact indirect asupra nivelului cantitativ și calitativ la care asimilează materia. Competențele nu se transmit, ci se formează prin exersare sistematică în anumite situații semnificative. În cadrul formării competențelor, situația semnificativă este mediul în care se realizează mobilizarea ansamblului de resurse, achiziționate în procesul educațional. Profesorul, în acest context, are rolul de-a adapta conținuturile la nevoile de formare ale elevilor și de a-i conduce spre rezolvarea sarcinilor de lucru. Observăm, astfel, că asistăm, în mod efectiv, la o schimbare de roluri, profesorul nemai fiind cel care oferă soluții, ci care ajută, în mod discret, la identificarea acestora [7].

Pentru formarea competențelor, dispunem de o gamă largă de metode de predare și învățare. Trebu-

ie să facem o selecție atentă pentru a ne asigura că metoda este potrivită competenței specifice, corespunde ritmului și particularităților de vârstă ale elevilor. Indiferent ce metode vom insera la lecții, elevii noștri trebuie să fie activi în căutarea cunoașterii și să exploreze probleme de unii singuri. Suntem în era schimbărilor din învățământ, unde învățarea este centrată pe cel care învață, pe nevoile, pe interesele și aspirațiile sale. Aceasta impune o reconsiderare a competențelor necesare pentru exercitarea profesiei didactice, respectiv a standardelor specifice acesteia. Valorizând elevii, aplicând principiile pedagogiei diferențierii și ale constructivismului pedagogic, profesorul trebuie să își proiecteze strategia didactică astfel, încât de intervenția sa formativă să beneficieze fiecare elev, iar învățarea să devină un proces constructiv.

Nu putem omite noțiunea de instrumente de predare-învățare-evaluare, pe care o găsim în multe surse. *Strategia didactică* reprezintă un „un ansamblu de acțiuni și operații de predare-învățare-evaluare, în mod deliberat structurate sau programate, orientate în direcția atingerii, în condiții de maximă eficacitate, a obiectivelor prestabilite” [3]. Sau, după cum observă I. Nicola, „un ansamblu de procedee prin care se realizează conlucrarea dintre profesor și elevi, în vederea predării și învățării unui volum de informații, a formării unor priceperi și deprinderi, a dezvoltării personalității umane” [9].

Strategiile didactice sunt niște mecanisme care promovează o învățare activă și implică o colaborare susținută între elevi care, organizați în microgrupuri, lucrează împreună pentru achiziționarea competențelor. Cadrul didactic plasează accentul nu pe rolul de difuzor de mesaje informaționale, ci pe rolurile de organizator, facilitator și mediator al activităților de învățare. În cadrul orelor de formare a competențelor matematice și de explorare a mediului (MEM), strategiile didactice au un rol foarte important, facilitând o învățare logică de durată. În învățarea matematicii, dar și a altor discipline, în ciclul preprimar, ansamblul metodelor de învățare constituie modalitatea prin care este organizat procesul didactic. Odată stabilite competențele generale, unitățile de competență și conținutul învățării din cadrul unei unități de învățare, cadrul didactic alege activitățile de învățare adecvate pentru realizarea obiectivelor; identifică strategiile și modalitățile de învățare și evaluare. Strategia didactică încorporează astfel, o suită de metode și procedee ordonate logic și selectate pe criteriul ce corespunde vârstei școlarului mic, dar și conținutului didactic.

Eficiența unei metode este dată de calitatea acesteia de a declanșa un act de învățare și de gândire prin acțiune, de măsura în care metoda determină și favorizează reprezentări specifice etapelor de formare a noțiunilor matematice, într-un demers didactic adaptat copiilor, conform vârstelor. Din acest motiv, învățarea matematicii și a explorării mediului în clasele primare impune reconsiderarea metodelor și folosirea acelor care pun accentul pe formarea de deprinderi și dobândirea de abilități prin acțiune. Lecțiile sunt concepute astfel, încât nu îl mai au în centru pe profesor, ci pe elev. Rolul profesorului rămâne de a fi un organizator al unui mediu de învățare, adaptat particularităților și nevoilor beneficiarilor, facilitând procesul învățării și dezvoltarea competențelor.

Proiectând și realizând activități de predare-învățare-evaluare, bazate pe strategii didactice, învățătorul oferă discipolilor o mulțime de ocazii de a se implica în procesul propriei formări, de a-și exprima în mod liber ideile, opiniile și de a le confrunța cu cele ale colegilor, de a-și dezvolta și demonstra competențele. Ceea ce reprezintă un standard fundamental al educației școlare, transmiterea, respectiv acumularea de cunoștințe – trece în plan secundar atunci când se dorește promovarea unei învățări de calitate. În prezent, accentul este plasat pe modul în care informațiile asimilate sunt prelucrate, structurate, interpretate și utilizate în situații de viață. Astfel, elevii achiziționează competențe solide, care pe parcurs devin operative și sunt aplicate în problemele cotidiene.

În timpul lecțiilor de matematică și explorare a mediului, învățătorul pune accentul pe rezolvarea problemelor care mai apoi facilitează soluționarea obstacolelor întâlnite în cotidian. Pentru a putea deveni capabili de a le remedia, elevii trebuie să identifice și să definească o dificultate, să cunoască metode specifice de investigare a procesului și, de asemenea, să poată realiza raționamente. Am selectat câteva strategii didactice care sunt foarte eficiente pentru a-l învăța pe elev să rezolve probleme.

❖ *Explicația*, ca formă de expunere în care „predomină argumentarea rațională”, presupune o dezvoltare pe baza unei argumentații deductive a adevărului” [3]. Explicația este o metodă de comunicare orală expositivă care favorizează formarea modelului descriptiv al noțiunilor MEM. Accentul cade pe receptarea adevărului și reproducerea argumentelor didactice, pe logica analizei și nu pe construcțiile elevului. Metoda explicației trebuie corect aplicată, ca să devină eficientă sub aspect formativ, căci copiii găsesc în explicație un model de raționament, de

exprimare în limbaj matematic și științific a caracteristicilor unui obiect sau a unui procedeu de lucru, un model de abordare a unei situații-problemă. Metoda explicației se regăsește în toate etapele metodologice de realizare a demersului didactic al unei unități de învățare.

❖ *Demonstrația* este o metodă intuitivă care exploatează caracterul activ, concret-senzorial al percepției copilului. O situație matematică nouă, un procedeu nou de lucru pot fi demonstrate și explicate de învățător. Nivelul de cunoștințe al elevilor și vârsta acestora determină raportul optim dintre demonstrație și explicație [3]. În clasele primare, demonstrația se face pe baza materialului demonstrativ.

Particularitățile de vârstă ale elevilor solicită integrarea în demersul didactic al întrebărilor convergente, care îi pun pe elevi în situația de a face analize și comparații ale chestiunilor divergente, pentru a antrena gândirea copiilor în a descoperi noi căi de acțiune MEM, precum și a întrebărilor de evaluare, care solicită celor mici judecăți proprii. Ca metodă de lucru eficientă în acest caz este conversația, o metodă de comunicare orală bazată pe dialogul întrebare-răspuns, în scopul realizării unor obiective de învățare.

❖ *Observarea* este o metodă de explorare a realității care asigură baza intuitivă a cunoașterii, prin percepție polimodală și formarea de reprezentări despre obiecte și însușirile caracteristice ale acestora. Practicată în forme mai simple sau mai complexe, în funcție de vârstă și experiență, observația constă în „urmărirea sistematică de către elev a obiectelor și fenomenelor ce constituie conținutul învățării, în scopul surprinderii însușirilor semnificative ale acestora” [3]. În matematică se utilizează mai des în formarea competențelor geometrice, iar pentru cunoașterea mediului este una dintre cele mai importante metode.

❖ Metoda *brainstorming-ului* (asalt de idei, furtună în creier) are drept scop emiterea unui număr cât mai mare de soluții, de idei, privind modul de rezolvare a unei probleme, în vederea obținerii, prin combinarea lor, a unei soluții complexe, creative, de remediare a chestiunii puse în discuție [10].

❖ *Învățarea prin descoperire* este o metodă de comunicare, asociată problematizării în raționamente de tip inductiv, deductiv sau analogic. Descoperirea pe cale inductivă este utilă în procesul de formare a schemelor operatorii. De exemplu, în rezolvarea exercițiilor simple de adunare sau scădere au loc trei acțiuni care solicită învățarea prin descoperire: descompunere, grupare și operare. Calea

deductivă a învățării prin descoperire este specifică sarcinilor prin care elevul este solicitat să identifice metode de lucru. Învățarea înmulțirii și a împărțirii, după ce elevii și-au însușit adunarea și scăderea, este un exemplu de învățare deductivă prin descoperire.

❖ *Tehnica 6/3/5 (brainwriting)* este asemănătoare *brainstormingului*, doar că se realizează în scris. Ideile noi se scriu pe foile de hârtie care circulă în rândul participanților.

❖ *Cubul* este o metodă ce valorizează activitățile și operațiile de gândire implicate în învățarea unui conținut. Se folosește în scopul explorării unui subiect din mai multe perspective. Oferă o abordare complexă și integratoare.

❖ *Metoda Frisco* are la bază interpretarea din partea participanților a unui rol specific, care să acopere o anumită dimensiune a personalității, abordând o problemă din mai multe perspective. Astfel, membrii grupului vor trebui să joace, fiecare, pe rând, rolul conservatoristului, rolul exuberantului, rolul pesimistului și rolul optimistului [10].

❖ *Exercițiul* este o metodă bazată pe acțiuni motrice și intelectuale, efectuate în mod conștient și repetat, în scopul formării de priceperi și deprinderi, al automatizării și interiorizării unor modalități de lucru. Prin acțiunea exersată, repetat și sistematic, copilul dobândește deprinderi de operare, iar repetarea unui exercițiu în situații de învățare variate formează automatisme. O acțiune poate fi considerată exercițiu numai în condițiile în care are un caracter algoritmic și se finalizează cu formarea unor competente automatizate, care vor putea fi exersate în rezolvarea unor noi sarcini cu alt grad de complexitate [3].

❖ *Algoritmizarea* este o metodă bazată pe utilizarea și valorificarea algoritmilor în învățare. Algoritmii sunt constituiți dintr-o suită de operații executate într-o anumită ordine, aproximativ constantă, prin parcurgerea cărora se ajunge la o înlănțuire logică de conținuturi.

❖ *Jocul* este o metodă bazată pe acțiune simulată, care realizează un scop și o sarcină din punct de vedere al MEM. Ca metodă, jocul se regăsește pe anumite secvențe de învățare în majoritatea sarcinilor MEM din primele clase primare. Chiar dacă este propusă elevilor o sarcină cu caracter euristic, elementele de joc motivează participarea activă a copiilor. Această metodă poate include în sine și alte metode. Jocul este cea mai îndrăgită metodă de către copii, la toate disciplinele școlare.

Schimbarea de ansamblu educațional implică, însă regândirea globală a întregului proces, precum

și a relațiilor dintre participanții la proces. Profesorii nu mai furnizează cunoștințe pentru memorizare, ci sprijină elevii în procesul lor de construire a competențelor. Pe baza celor studiate și experiențelor dobândite anterior, aceștia predau noi cunoștințe specifice, dar facilitează, de asemenea, deprinderile de gândire critică și creativă, precum și abilitățile de învățare, prin angajarea elevilor în activitățile desfășurate în timpul orelor. Achiziția de competențe necesită implicarea din partea celui care învață. Rolul profesorului este de a facilita învățarea prin orientarea elevilor în eforturile lor de aplicare a cunoștințelor și deprinderilor în situații noi, astfel încât să devină persoane competente.

Sensul schimbărilor în didactica funcțională este orientat spre formarea de competențe, adică a acestor ansambluri structurate de cunoștințe, capacități, deprinderi și atitudini dobândite și formate prin învățare, care permit identificarea și rezolvarea unor probleme specifice, în contexte diverse. Învățarea nu mai poate avea ca unic scop memorarea și reproducerea de cunoștințe: în societatea contemporană, o învățare eficientă presupune inclusiv explicarea și susținerea unor puncte de vedere proprii, precum și realizarea unui schimb de idei cu ceilalți.

La baza formării competențelor, stă transferul de cunoștințe, îmbinat cu motivația și interesul, care generează participarea activă a elevilor. Procesul formativ, interactiv implică corelația dintre strategiile de acumulare a cunoștințelor și dezvoltarea capacităților de convertire a acestora în acțiuni. De fapt, a educa înseamnă a face să se modifice comportamentul copilului, adică în cadrul învățării are loc schimbarea comportamentului dintr-o stare în alta. În acest context, anticipând competențele elevului, profesorul trebuie să-i creeze condiții stimulatoare. Aceste condiții stimulatoare sunt oferite de cadrul de dezvoltare a gândirii critice, care permite a se explora integral cele opt inteligențe: logică, spațială, lingvistică, cinetică, muzicală, intrapersonală, interpersonală, naturală. Așadar, profesorul modern trebuie să fie permanent orientat spre elev și să confere eficiență procesului didactic, prin realizarea reușită a rolurilor pe care le are: de organizator, îndrumător, consilier, mediator, participant, consultant, facilitator, evaluator. Formarea generației tinere, și nu doar informarea ei, a determinat axarea curriculumului pe formare de competențe care au rol să ajute la depășirea cu ușurință a obstacolelor ce sunt puse în fața elevilor.

Învățarea centrată pe elev reprezintă o abordare care presupune un stil de învățare activ și integrarea programelor de studii, în funcție de ritmul

propriu de asimilare de cunoștințe al elevului. Elevul trebuie să fie implicat și responsabil pentru progresele pe care le face în ceea ce privește propria lui educație. Pentru a-l avea cu adevărat în centrul activității instructiv-educative, profesorul îndeplinește roluri cu mult mai nuanțate decât în școala tradițională. În abordarea centrată pe elev, succesul în cadrul clasei depinde de competențele cadrului didactic de a crea oportunitățile optime de învățare pentru fiecare copil. Astfel, în funcție de context, profesorul acționează mereu, dar adecvat și adaptat nevoilor grupului.

În concluzie, putem să ne axăm pe realizarea unui proces educațional de calitate, doar dacă presupune nu numai a le transmite elevilor un volum mare de cunoștințe, ci și a-i învăța cum să opereze cu acestea, cum să le aplice în situații cât mai variate. De aceea, învățământul nu mai poate rămâne doar la nivelul teoriilor, el trebuie să determine aplicarea în multe feluri a cunoștințelor teoretice în activități practice și să asigure, astfel, dobândirea competențelor.

În acest context, învățarea prin acțiune care trebuie să fie prezentă întotdeauna la lecția MEM este de o importanță deosebită. Utilizarea acestor metode antrenează elevii într-o continuă participare și colaborare, crește motivarea intrinsecă, deoarece li se solicită să descopere fapte, să aducă argumente pro și contra. Lucrul în echipă dezvoltă atitudinea de toleranță față de ceilalți și sunt eliminate motivele de stres, iar emoțiile se atenuează.

Rolul cadrului didactic, în învățarea școlară, este accentuat, datorită faptului că modificările apărute și progresul înregistrat depinde, în mare măsură, de modul în care acesta din urmă alege, adaptează și aplică activ diferite mecanisme de achiziționare a competențelor MEM. Cadrul didactic este cel care trebuie să își stabilească propriile scopuri, în acord cu conținuturile predate, tipurile de secvențe didactice realizate în clasă, iar elevul va fi direcționat spre asimilarea cu ușurință a materialului didactic raportat la nevoile și cerințele vieții.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Băcăș M.-D. *Instruirea interactivă. Repere axiologice și metodologice*. Iași: Editura „Polirrom”, 2013.
2. Cartaleanu T., Cosovan O., Goroș-Postică V. et al. *Formarea competențelor prin strategii didactice interactive*. Chișinău: Centrul Educațional „Pro Didactica”, 2008.
3. Cerghit I. *Sisteme de instruire alternativă și complementare. Structuri, stiluri și strategii*. București: Editura „Aramis”, 2002.
4. Cocoș C. *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice*. Ediția a II-a revăzută și adăugită. Iași: Editura „Polirrom”, 2008.
5. Cristea S. *Dicționar de termeni pedagogici*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1998.
6. Curriculumul Național. *Învățământul primar. Curriculum școlar: Clasele 1-4*. Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al R. Moldova. Chișinău, 2018. [citată 25.07.2020]. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/curriculum_primare_05.09.2018.pdf
7. Dulama M. *Cum îi învățăm pe alții să învețe*. Cap. 7, *Dobândirea competențelor*. Cluj-Napoca: Editura „Clusium”, 2009.
8. Minder M. *Didactica funcțională*. Chișinău: Editura „Cartier”, 2003.
9. Nicola I. *Tratat de pedagogie școlară*. București: Editura „Aramis”, 2003.
10. Oprea C.L. *Strategii didactice interactive*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2006.

СОЗДАНИЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ ЗАДАНИЙ ПО МАТЕМАТИКЕ В MS EXCEL

Александр ЛОЗНЯН, учитель
Публичное учреждение Теоретический Лицей
имени Н.В. Гоголя, мун. Бэлць
ORCID iD: 0000-0002-6204-5568

Аннотация. В статье рассматривается пример использования программы Microsoft Excel в доуниверситетском математическом образовании. Описывается процесс создания, при помощи программы Microsoft Excel, многовариантных дидактических заданий. Рассмотрены возможные способы форматирования для корректного отображения созданного дидактического материала.

Ключевые слова: программа Microsoft Excel, информационные технологии, преподавание математики, дидактические материалы, многовариантные задания.

THE CREATION OF DIDACTIC TASKS ON MATHEMATICS IN MS EXCEL

Abstract. The article studies an example of using Microsoft Excel in pre-university mathematics education. The process of creating multivariate didactic assignments, using Microsoft Excel, is described. Possible ways of formatting for the correct display of the created didactic material are also examined.

Keywords: Microsoft Excel program, information technology, teaching mathematics, didactic materials, multivariate assignments.

CREAREA SARCINILOR DIDACTICE LA MATEMATICĂ ÎN MS EXCEL

Rezumat. În articol se analizează utilizarea programului Microsoft Excel la matematică în instituțiile de învățământ preuniversitar. Se descrie procesul de creare, cu ajutorul aplicației Microsoft Excel, a sarcinilor didactice multiple. Sunt luate în considerare posibilele modalități de formatare pentru afișarea coerentă a materialului didactic elaborat.

Cuvinte-cheie: programul Microsoft Excel, tehnologii informaționale, predarea matematicii, materiale didactice, sarcini cu variabile multiple.

Практически, не существует печатных изданий, содержащих информацию об использовании программы Microsoft Excel на уроках математики и во внеурочное время. И это логично – программа создавалась для решения совсем других задач. Но наличие мощного аппарата формул и функций делает это возможным.

Функции в Excel используются для выполнения стандартных вычислений в рабочих книгах. Чтобы использовать функцию, нужно ввести ее как часть формулы в ячейку рабочего листа после знака равенства «=». Аргументы функции записываются в круглых скобках сразу после названия функции. Аргументы могут быть как числами, так и формулами. В свою очередь, формулы-аргументы могут содержать другие функции [2].

MS Excel содержит более 300 встроенных функций. Для работы с функциями в MS Excel есть специальное средство – *Мастер функций*, содержащее краткое их описание.

Формулой в MS Excel называется последовательность символов, начинающаяся со знака равенства «=», в которую могут входить постоянные значения, ссылки на ячейки, имена, функции или операторы. Результатом работы формулы является новое значение, получаемое по уже имеющимся данным. И что самое главное, если значения в ячейках, на которые есть ссылки в формулах, меняются, то результат изменяется автоматически.

Возможности программы настолько велики, что позволяют ей даже менять параметры в функциях и формулах самостоятельно, а это даёт возможность создавать многовариантные задания, получаемые случайным образом, но по условиям определённым учителем. В этом может помочь функция Excel, генерирующая случайные числа, равномерно распределённых между нулём и единицей – **СЛЧИС()**. Если же нужен другой диапазон чисел, то это легко корректируется. Чтобы получить случайные чис-

ла между a и b , можно использовать формулу: $\text{СЛЧИС}() * (b - a) + a$. Если же необходимо целое число или округлённое с заданной точностью, то используются другие стандартные функции MS Excel, как это показано на *Рисунке 1*.

| | | | |
|----------------------|---|-------|--|
| fx =СЛЧИС()*(10-2)+2 | | | |
| B | C | D | |
| 2,8847 | 2 | 5,407 | |

| | | | | |
|-----------------------------|---|-------|---|--|
| fx =ЦЕЛОЕ(СЛЧИС()*(10-2)+2) | | | | |
| B | C | D | E | |
| 2,8847 | 2 | 5,407 | | |

| | | | | |
|--------------------------------|---|-------|---|--|
| fx =ОКРУГЛ(СЛЧИС()*(10-2)+2;3) | | | | |
| B | C | D | E | |
| 2,8847 | 2 | 5,407 | | |

Рисунок 1. Различные примеры задания случайных чисел с нужной характеристикой

Первым о создании дидактических заданий при помощи программы MS Excel заговорил С.А. Петровских [3] на своём сайте <http://matematika-na5.narod.ru/>. Автор, для темы „Квадратные уравнения” (и не только для этой темы), на контрольную работу вместо двух вариантов, как это обычно бывает, предлагает при помощи программы MS Excel придумать 20-30 различных вариантов. Причём будет возможность регулировать не только уровень сложности, но и принадлежность множеству целых

чисел дискриминанта и корней уравнений. Данные многовариантные задания, получаются случайным образом, но по определённым, заранее заданным условиям.

Автор не описал процесс создания дидактических материалов в среде MS Excel, и возможно, поэтому долгое время оставался единственным, кто применял собственные разработки на практике. А поскольку создание и использование баз дидактических заданий, необходимых в учебной деятельности, является одним из перспективных направлений, эффективно реализуемых при помощи использования программных средств [4], попытаемся на конкретных примерах рассмотреть процесс их создания.

Для примера, сгенерируем несколько заданий по теме „Элементы комбинаторики”. Для начала формируются условия заданий (см. *Рисунок 2*), которые хотелось бы увидеть на сгенерированной карточке, заменяя в них численные данные параметрами.

Данная процедура необходима для того, чтобы можно было понять, возможно, ли оформить задания на карточки так, чтобы они были понятны учащимся, что позволяет не тратить время в дальнейшем на обдумывание численных значений в противном случае. Рекомендуется так же проверить при помощи предварительного просмотра, смогут ли поместиться оформленные задания на лист бумаги, когда карточку нужно будет распечатать. Закончив оформление карточки, ячейки, содержащие задания, копируются и вставляются ниже. Это позволит уйти от двойного форматирования столбцов рабочего листа. Затем для каждого параметра, в первой

| | A | B | C | D | E | F | G | H | I | J | K | L | M | N | O | P | Q | R | S |
|----|---|---------|--|---|---|---|---|----|----------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2 | | Вар. I. | Элементы комбинаторики. | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 3 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 4 | | №1. | Товарный поезд состоит из n вагонов. Сколькими способами | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 5 | | | можно сформировать состав этого поезда? | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 6 | | Ответ: | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 7 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 8 | | №2. | Сколькими способами можно выбрать из k книг, имеющихся в | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 9 | | | наличии, l ? | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 10 | | Ответ: | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 11 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 12 | | №3. | Упростите выражение: | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 13 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 14 | | а) | $\frac{f!}{d!}$ | | | | | г) | $r! + e! - q!$ | | | | | | | | | | |
| 15 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Рисунок 2. Пример отформатированной карточки

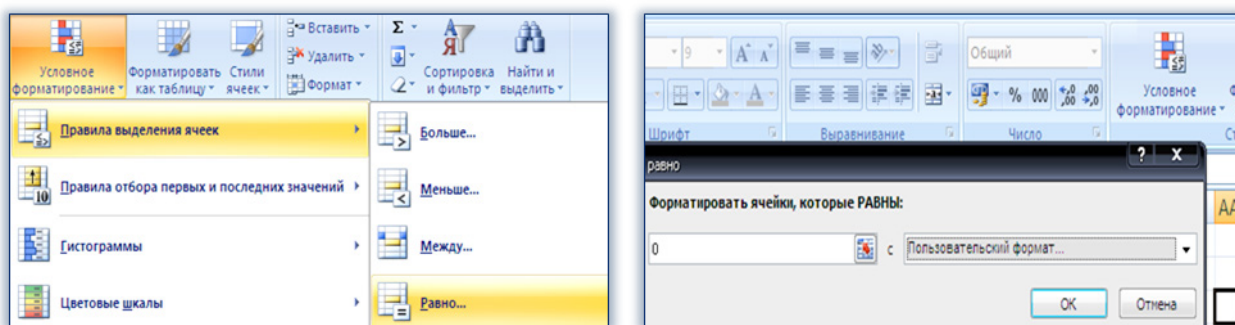


Рисунок 4. Использование условного форматирования для лучшего отображения заданий.

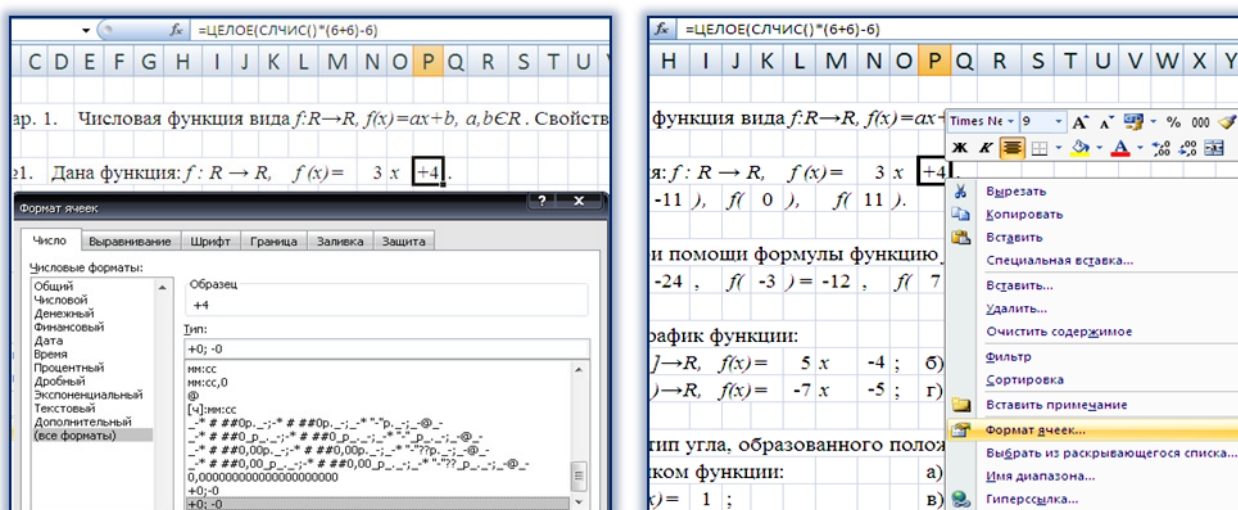


Рисунок 5. Использование Формат ячеек для отображения знаков «+» и «-» у чисел

Данный способ действителен не только для целых чисел, так для десятичных чисел, с двумя десятичными знаками после запятой, данный формат будет иметь вид: $\# \# \# 0.00; - \# \# \# 0.00$ [1].

Одним из свойств функции `слчис()` является то, что случайное число пересчитывается при изменении любой ячейки таблицы или при открытии файла. Этот процесс неуправляем, что приводит к тому, что сгенерированное задание практически невозможно получить повторно. Данную проблему можно решить различными способами. Один из способов состоит в том, что числа будут генерироваться в другом файле, который не должен открываться. Например, в формуле $= \text{ЦЕЛОЕ}(\text{слчис}() * (-4 + 15) - 15)$ нужно вместо функции `слчис()` указать ссылку на ячейку `L4` с этой функцией, расположенной на листе «СлЧисло» в файле под названием «Ресурсы». Итоговую формулу $= \text{ЦЕЛОЕ}([\text{Ресурсы.xlsx}] \text{СлЧисло}! \$L\$4 * (-4 + 15) - 15)$ полностью необязательно вводить с клавиатуры, Excel способен сделать это сам. Можно просто разместив курсор на предполагаемое место

для функции `слчис()`, переключиться на необходимый файл, левой клавишей мыши выбрать ячейку с нужной функцией и нажать клавишу "Enter" [1]. Но после создания подобной карточки, для изменения значения коэффициентов потребуется открыть файл под названием «Ресурсы», где заданы ячейки содержащие функцию `слчис()` и произвести любое действие приводящее к изменению значений данной функции, что, как это уже было отмечено выше, совершенно не сложно. После выполнения данной процедуры в файле, содержащем карточку, коэффициенты будут пересчитаны автоматически, исходя из новых значений функции `слчис()`.

Ещё один способ ухода от пересчёта случайных чисел в функциях `слчис()` при изменении любой ячейки таблицы или при открытии файла состоит в том, что все изменяемые значения будут зависеть от небольшого количества параметров, которые будут определять уникальность сгенерированного задания. Например, при задании элементов определителя генерируется

| | O | P | Q | R | S | T | U | V | W | X | Y | Z | AA |
|----|---|----|----|----|---|----|---|---|---|---|---|---|----|
| 31 | | | | | | | | | | | | | |
| 32 | | 8) | 0 | 2 | 1 | 3 | | | | | | | |
| 33 | | | 0 | -1 | 0 | -2 | = | 1 | | | | | |
| 34 | | | -2 | 1 | 2 | -1 | | | | | | | |
| 35 | | | 3 | 1 | 2 | 1 | | | | | | | |
| 36 | | | | | | | | | | | | | |

Рисунок 6. Определитель четвёртого порядка заданный в среде MS Excel

случайным образом $= \text{ЦЕЛОЕ}(\text{СЛЧИС}() * (12 + 9) - 9)$ только один элемент, который запишем в ячейку Q32 (см. рис. 6.), значение ячейки R32 будет на 2 больше, т.е. $R32 = Q32 + 2$ и т.д. При необходимости восстановления сгенерированного когда-то задания достаточно будет только изменить значение ячейки Q32 на то численное значение, которое указано в карточке.

В заключении, можем утверждать что создание многовариантных заданий при помощи программы MS Excel позволяет обеспечить каждого ученика отдельным заданием. Созданные таким образом задания легко модифицируются, следо-

вательно, для преподавателя не составит особого труда изменить уровень сложности заданий, обеспечивая тем самым возможность создания для каждого учащегося отдельной траектории по его развитию, учитывающей его индивидуальные особенности. Наличие огромного набора однотипных задач позволит бороться и с таким негативным явлением современной школы, как списывание. Более того – программа MS Excel позволяет не только создавать, но и, как это уже было сказано выше, и решать задачи, поэтому созданные карточки могут содержать уже готовые ответы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Curteanu S. *Excel prin exemple*. Iași: Editura „Polirom”, 2004.
2. Гремальски А., Гремальски Л. *Информатика. Учебник для 8 класса*. Chișinău: Î.E.P. „Știința”, 2019.
3. Петровских С.А. *Квадратные уравнения*. [citat 17.01.2021]. Disponibil: <<http://matematika-na5.narod.ru/d000017.html>>
4. Роберт И.В. *Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы; перспективы использования*. Москва: ИИО РАО, 2010.

DEZVOLTAREA CREATIVITĂȚII ELEVILOR ÎN CADRUL LECȚIILOR DE GEOGRAFIE

Viorica ȚÎLEA, profesor

Instituția Publică Liceul Teoretic „Ștefan cel Mare”, or. Drochia
ORCID iD: 0000-0002-9611-6029

Rezumat. În articolul de față sunt prezentate aspectele dezvoltării creativității elevilor la toate treptele de învățământ în cadrul tuturor orelor, în special, la cele de geografie. Stimularea creativității trebuie să dețină un loc deosebit în procesul instructiv-educativ, ținându-se cont de factorii care o stimulează sau o inhibă. Doar astfel vom contribui la dezvoltarea însușirilor complexe ale personalității, gândirii, memoriei, inteligenței, motivației și voinței, trăsături general-umane ale calităților proceselor cognitive, afective, volitive și atitudinale.

Cuvinte-cheie: activitatea de creație, competențe creative, dezvoltarea creativității, capacitate educativ-instructivă, lecția de geografie, metode de stimulare și animare.

DEVELOPING CREATIVITY OF STUDENTS IN GEOGRAPHY HOURS

Abstract. This article comprises the aspects of developing creativity in pupils at all the stages of their education, during all the classes, particularly during Geography classes. The stimulation of creativity should have a special place in the instructive-educational process and take into account the factors that stimulate or inhibit it. This is the only way we will be able to help developing the complex characteristics of the personality, thinking, memory, intelligence, motivation and will-general human traits of the qualities of cognitive, affective, volitional and attitudinal processes.

Keywords: creative activity, creative skills, creativity development, educational-instructive capacity, geography lesson, stimulation and animation methods.

Exigențele sociale și umane contemporane au adus problemele creativității în rândul cercetărilor disciplinare. Însăși gândirea filozofică este puternic angajată în rezolvarea aspectelor axiologice, sociale și culturale pe care le implică orientările și performanțele univoce ale creativității. Sensibilitate, problematizare, inteligență constructivă, dispoziție fecundă, acțiune originală și toate în penetrație reciprocă, actul creativității se înscrie la nivelul celei mai înalte forme de inventivitate și realizare a omului ca individ și membru al colectivității. Creativitatea localizează confruntările umanității cu natura și cu viața oamenilor. Această metodă constituie o importantă resursă socială, o adevărată avuție în posesiunea irevocabilă, dar perfectabilă a oamenilor, adevăr pe care societatea noastră îl afirmă atât în planul vieții interne, cât și în planul celei internaționale.

Problemele potențialului uman și social, ale criteriilor de evaluare, precum și ale metodelor de stimulare și animare a creativității sunt abordate din ce în ce mai întemeiat. Semnificația reală a creativității se află în trăirea culturii și valorilor umane, pentru că responsabilitatea demersului creator devine, pe zi ce trece, o responsabilitate a societății întregi mai

ales a învățământului, pentru că societatea trăiește și se construiește tot mai mult prin cultură, știință și valori spirituale. Ținând seama de aspectele axiologice ale creativității ca pedagogie a societății în totalitatea ei și deci a fiecărei persoane în parte, punând în valoare rolul personalității, se impune tendința de a concepe creativitatea ca o cale specific-umană, prin care personalitatea este scoasă din anonim, se eliberează și participă în mod unic și irepetabil la crearea și dezvoltarea valorilor materiale, artistice, morale, științifice.

Preocupările numeroase pentru studiul creativității, pentru găsirea și utilizarea unor metode de antrenare și dezvoltare la nivel individual și de grup, sunt justificate de cerințele sociale actuale și de cele viitoare. Atât în prezent, cât și în viitor, oamenii, indiferent unde trăiesc, se confruntă cu schimbări socio-politice, ecologice, științifice, tehnologice, iar căile de depășire presupun un anumit grad de creativitate. Receptivitatea societății actuale față de ideile originale este incompatibilă cu a vremurilor trecute, când o noutate șocantă era sancționată cu indiferență sau cu reacții agresive. Perioada contemporană, frământată de adânci prefaceri rapide

în direcția unui progres, aduce ceva nou, și anume conștientizarea necesității de dezvoltare a creativității și întreprinderea unor acțiuni concrete în acest sens. Problema dezvoltării creativității a devenit una politico-economică și la nivel de strategii în domeniul educației. Această deschidere pentru creativitate și spiritele creative o anunța cu mult timp în urmă psihologul M. Stein, care afirma următoarele: „O societate care stimulează creativitatea, asigură cetățenilor săi patru libertăți de bază: libertatea de studiu și pregătire, libertatea de explorare și investigare, libertatea de autoexprimare și libertatea de a fi ei înșiși”. Această libertate de „a fi tu însuși” este vizată de formarea creativă și învățământul democratic. Introducerea creativității la scară socială trebuie să înceapă cu învățământul, cu școala la toate nivelurile ei, iar în cadrul acesteia – cu pregătirea formatorilor.

Un obiectiv prioritar al profesorilor este de a dezvolta la elevi capacitatea de:

- a fi creativi, plini de imaginație și resurse pentru a prevedea și a influența schimbările;
- a avea o gândire critică, a fi capabili să definească și să rezolve probleme;
- a fi autonomi, independenți, încrezători în sine.

Dezvoltarea acestor trăsături semnifică, de fapt, dezvoltarea creativității, ca însușire complexă a ceea ce numim personalitate, care presupune calități ale proceselor cognitive, afective, volitive, atitudinale. Creația ca activitate psihică în structura fenomenelor psihice nu apare doar pe treptele înalte ale ontogenezei, ci în forme specifice ce se manifestă în copilărie. La vârstă fragedă se poate vorbi de inventivitatea potențială care face posibilă creația, ca activitate psihică, dar desfășurarea ei depinde de acțiunea experimentală ce caracterizează respectiva etapă a vieții copiilor, având în vedere receptivitatea maximă a vârstei, care obligă la un proces formativ timpuriu. Sunt de părerea că, în cadrul procesului educativ, stimularea creativității trebuie să dețină un loc deosebit. În acest context, consider actuală și utilă promovarea unor modalități concrete de antrenare și dezvoltare a creativității la toate vârstele și la toate disciplinele. D.E. Herta menționa că dintre factorii care stimulează creativitatea se pot evidenția:

1. o bună imagine de sine;
2. inițiativă personală în procesul educativ;
3. acordarea unei largi libertăți individuale de a gândi și de a crea, încurajarea demersurilor imaginative;
4. recompense materiale pentru toți copiii creativi, recompense morale, diplome, evidențieri;
5. încrederea în forțele proprii și sentimentul de a fi utili clasei, școlii;

6. șansele promovării profesionale pentru profesor;
7. cultura, aspirația către perfecțiune atât a elevului, cât și a profesorului, imaginea publică, familia, prietenii etc.

O.-M. Ciucă, cercetând factorii creativității, menționa factorii individuali care sunt grupați în jurul ideilor de satisfacție, de împlinire spirituală, de plăcere și de bucuria de a crea idei semnificative pentru cea trăire unică, caracterizată prin expresia „stare de grație”. La interferența sentimentului de satisfacție cu cel al unității și valorii sociale, stimulează și sensul vieții, sensul creației însăși. Sentimentul împlinirii spirituale patentează pasiunea creatorilor, starea lor de cunoaștere, puterea de muncă, dorința de a găsi răspunsuri credibile la întrebările apărute, capacitatea de a depăși eșecurile și de a face față competiției de idei. Competiția nu se reduce numai la confruntarea cu ceilalți, ci presupune și confruntarea cu sine, după cum încrederea în sine este determinată de încrederea în ceilalți.

Activitatea creatoare este îndreptată spre un scop, un indice care determină sensul și dimensiunile acțiunii sau ca o valoare general-directoare și călăuzitoare, iar idealul este un instrument de construcție în orice creație umană și un instrument structural al sistemului de valori al unei societăți. Viața nu are valoare în sine, ea dobândește valoarea prin creație și cultură. Fiecare etapă trebuie modelată și dirijată în vederea unei destinații finale. Idealul este definit ca model de a gândi și simți, dar și un mod de a acționa, de a înfăptui, de a crea. Idealul oferă întemeiere valorică oricărui act de creație culturală. Realitatea social-culturală, cu fiecare nouă generație școlară, este reprezentată de fenomene complexe și inedite, pentru exploatarea cărora este nevoie de angajarea tuturor capacităților inovative.

Capacitatea instructiv-educativă ce se realizează în școală nu poate fi autentică și eficientă în absența efortului permanent de creație. În acest sens, sunt identificate tipuri de activități în care profesorii investesc mai multă creativitate:

- a. activități metodologice de grup;
- b. procesul didactic–prin valorificarea valențelor comunicative în predarea noilor cunoștințe;
- c. activități științifice, culturale – extradidactice, destinate elevilor cu antrenarea acestora;
- d. activități culturale pentru adulți, realizate de către profesori care apreciază că implicarea în programele de educație permanentă favorizează implicit propria desăvârșire;
- e. creații ale profesorilor în diverse domenii: știință, didactică, artă, literatură etc. [8, p. 100].

Majoritatea elevilor și profesorilor manifestă interes orientat spre a fi creativi în diverse domenii ale

spiritualității. Unii reușesc, iar alții – nu. Dar, pentru mediul educativ, însăși aspirația de a conferi un sens vieții și profesiei, prin creație, are un rol stimulator și conferă o conotație de activism exemplar. Idealul cultural al comunităților de profesori se definește cu ajutorul indicatorilor de referință și al indicatorilor auxiliari. Aceștia includ sistemul alcătuit din reprezentări ale profesiilor referitoare la: știință, creație, cultură, instrucție, modele educative etc., ca și conduitele sau practicile determinate de reprezentările lor sociale, deoarece ele exprimă ceea ce gândesc oamenii și grupurile despre o problemă socialmente semnificativă, ca de exemplu, creația.

Indicatorii auxiliari ai idealului includ proiecte, inițiative finalizate cu succese în planul creativității epistemice – prin care înțelegem materializarea creativității – sau realizări parțiale, menite să întrețină nealterate interesele și dorințele.

În opinia cercetătorilor A. Beaudot și J.P. Guilford, prin actul creației, cel care-l săvârșește este mai puțin favorizat decât potențialii beneficiari ai rezultatului acestui act, ceea ce denotă predominarea viziunii consumatoare asupra culturii. Dacă ne referim la elementele care aduc satisfacție mai mare indivizilor inspirați, aceștia situează procesul de creație înaintea recunoașterii publice a rezultatelor și a aprecierii de către familie, prieteni, colegi etc. Activitatea de creație susținută are o influență complexă, ireversibilă asupra autorilor, asupra destinului lor profesional, asupra percepției sensului vieții. Prin creație competența profesională se consolidează, crește eficiența actului educativ, indivizii devin conștienți de anumite limite, dar, totodată, sunt siguri de propriile capacități. Astfel devine mult mai posibilă șansa de a colabora cu alți specialiști, prestigiul profesional dobândit aduce acestor persoane mulțumire de sine și satisfacții, totodată asigurându-le un nivel ridicat al calității vieții.

J.P. Guilford a identificat șase factori ai creativității: fluiditatea gândirii, flexibilitatea, originalitatea, elaborarea, sensibilitatea față de probleme și redefinirea. În opinia lui J.P. Guilford, există două grupe de factori intelectuali semnificativi pentru creativitate: gândirea și memoria. El distingea în cuprinsul acestor grupe, factori de cunoaștere – descoperire, de producție și de evaluare. Factorii de producție, la rândul lor, erau subîmpărțiți în aptitudini de gândire convergentă și divergentă. Și factorilor convergenței acorda un rol creator, însă îi considera mai puțin importanți.

Modelul elaborat de un alt cercetător – Gough (1957) – este mai complet, el cuprinde cinci factori, care includ și aspecte comportamentale: aptitudini intelectuale, aptitudinea interogativă (de căutare),

flexibilitatea cognitivă, sensibilitatea estetică și posibilitatea de sesizare a destinului, a încrederii creatorului în viitorul său. Mai apoi, A. Munteanu (1999) a descris trei mari categorii de factori ai creativității: factorii biologici, psihologici și sociali [9].

Deci, o mare influență asupra creativității o are biblioteca, care este un loc sacru, un loc de meditație, cultură, de modelare a personalității umane, de cultivare a intelectului de formare a cercetătorilor. Din bibliotecă începe cercetarea și se încheie tot într-un soft de bibliotecă.

Desigur, asupra creativității influențează climatul ca stare de spirit, deoarece nu poți fi un mare creator, dacă nu ai un mare public, adică oamenii care te înconjoară. Există mai multe forme de influență asupra personalității:

1. expunerea la comportamente și stiluri de viață noi;
2. influența atitudinilor și a imaginii de sine, din dorința de a fi acceptați în grup;
3. presiunea exercitată de lideri și membri unui grup asupra celor care înregistrează anumite rezultate și se conformează, a normelor și valorilor ce-i reprezintă.

Și familia poate avea un aport considerabil în această privință, deoarece sunt stabilite relații durabile între mediul familial și performanțele copiilor. Un exemplu concludent ar fi biografia savantului G.E. Palade. Familia l-a influențat pe acest om de știință în formarea sa intelectuală. El, viitorul laureat al Premiului Nobel pentru Filozofie și Medicină, având ambii părinți profesori, a însușit de timpuriu deprinderile de studiu, spiritul analitic, disciplina muncii și nu în ultimul rând, distincția intelectuală.

Un alt factor ce influențează asupra creativității este grupul de muncă care se dovedește foarte eficient, deoarece experimentele comune și abilitățile care facilitează soluțiile creatoare conduc la apariția produselor noi și valoroase. El acționează ca un amplificator al capacităților creative, mai ales, datorită faptului că le prilejuiește un schimb de idei. Acesta este unul din atuurile grupului, care joacă un rol enorm, colosal, datorită contribuției lui la: schimbul de informații și idei, oportunității de cercetare, identificarea noilor teme, abordarea complexă, multidisciplinară a problemelor, la interacțiunea competențelor ce permite formarea celor mai tineri cercetători.

La nivelul grupului, se acumulează mai multe informații și cunoștințe decât posedă fiecare membru în parte. Cu toate acestea, contribuția grupurilor la stimularea creației se diferențiază în funcție de mai mulți indicatori: natura problemelor, mărimea grupului, gradul de coerență/compatibilitate între membrii lui, calitatea managementului și profilul

psihologic al liderilor, elementele ce determină relațiile interpersonale din grup. **Invidia, vanitatea, agresivitatea reduc potențialul creator al grupului, iar armonia, încurajarea și spiritul reciproc, respectul sunt stimulatoarele acestui potențial.**

Un profesor trebuie să fie foarte atent, pentru ca anumite contribuții creative ale unor elevi să nu fie subevaluate, prevenind astfel apariția unor consecințe multiple pe plan profesional și motivarea opțiunii celorlalți. Obținerea unor rezultate deosebite și lucrări de excepție să se evalueze conform unor criterii distincte, să nu fie ignorate, astfel încât celor cu aptitudini să li se dea prioritate și să fie motivați. Trebuie să existe sau să fie create și condiții pentru asigurarea unor recompense materiale rezonabile sau cel puțin să li se asigure satisfacții morale și șanse de a fi promovați, sentimentul că prin tot ce fac sunt utili domeniului lor de cercetare [6].

Metodele de stimulare a creativității pot fi definite ca un sistem de procedee specifice, polivalente, orientate spre dezvoltarea mintală a elevului, prin oferirea de oportunități pentru a încerca idei noi, modalități noi de gândire și de rezolvare a problemelor. Strategia pentru o predare creativă în școală reprezintă organizarea proiectivă a unei înlănțuirii de situații educaționale, prin parcurgerea cărora elevul dobândește cunoștințe noi, priceperi, deprinderi și competențe. Încurajarea copiilor să învețe dincolo de a memora și pentru a utiliza niveluri mai profunde de gândire, precum și sprijinirea cadrelor didactice în aplicarea strategiilor de predare creativă, – sunt benefice atât profesorilor, cât și elevilor. Analizăm, în continuare, metodele ce contribuie la dezvoltarea creativității în cadrul lecțiilor de geografie.

Creativitatea ghidată prin întrebări. Se prezintă elevilor o situație, însă nu neapărat actuală, sau pe fundal contemporan, pentru ca ei să aibă posibilitatea de a-și imagina în totalitate elementele necunoscute. Totodată, li se cere să descrie împrejurările respective, răspunzând la întrebările formulate de profesor. Întrebările ghid pot fi scrise pe tablă sau pe coli de hârtie, alături de sarcina de lucru. După activitatea individuală, elevii citesc în fața colegilor textele scrise. În procesul aplicării tehnicii în cauză, se parcurg următoarele etape:

1. **Prezentarea situației.** Sunteți în excursie la Rezervația Naturală „Pădurea Domnească”.
2. **Sarcina de lucru.** Imaginați-vă că ați plecat cu clasa la o rezervație. Descrieți impresiile pe care le aveți, fiind în *inima* acestui monument al naturii. Încercați să răspundeți la următoarele întrebări:
 - În ce localitate se află această rezervație? Ați mai auzit de ea?
 - Care sunt primele impresii?

- Știți că în rezervație există și o populație de zimbri?
- Puteți caracteriza un zimbru?
- V-ar plăcea să scrieți o povestioară despre aceste animale?

• Ce v-a impresionat mai mult în pădure?

3. **Activitatea individuală de scriere a textelor.**

4. **Activitatea frontală:** citirea lucrărilor.

- Cine dorește să citească ce a scris?

Profesorul ar putea să-și prezinte ideile, pornind de la întrebările ghid. Discuțiile cu elevii s-ar putea axa asupra dificultăților și sentimentelor pe care le-au avut în timpul elaborării textelor.

Creativitatea ghidată prin desenul altcuiva.

Elevilor li se distribuie foi și li se cere să deseneze ceva anume. Ei marchează foile cu simboluri, dar fără a-și nota numele pe ele. După prima secvență desenată, elevii schimbă foile între ei și completează desenele făcute de colegii lor, dar fără a se consulta între ei. Desenarea va fi ghidată de schița realizată de altcineva, care a început desenul. Prin această tehnică nu se urmărește, implicit doar tehnica desenului. După activitatea individuală, elevii prezintă lucrările în fața colegilor și explică procesul creativ pe care l-au parcurs în timpul desenării, pornind de la desenul colegilor lor (metacogniție). În aplicarea tehnicii în cauză, există mai multe etape:

1. **Sarcina de lucru.** Pe foile pe care le-ați primit, desenați astfel: cei din rândul I: desenați linii, cei din rândul II: desenați figuri geometrice simple, cei din rândul III: desenați frunze. Desenați un simbol mic, pentru a ști că este desenul vostru, dar nu vă scrieți numele. Aveți la dispoziție două minute.
2. **Activitatea individuală.**
3. **Sarcina de lucru.** Acum, veți schimba foile desenate între voi astfel: cine a desenat linii, va primi un desen cu frunze sau figuri geometrice, cine a desenat figuri geometrice, va primi un desen cu frunze sau linii, cine a desenat frunze, va primi un desen cu linii sau figuri geometrice (profesorul intervine în schimbarea desenelor, pentru a asigura varietatea lucrului). Veți continua desenul început de colegul vostru, fără să discutați cu el. Aveți la dispoziție 20 de minute.
4. **Activitate individuală.**
5. **Activitate frontală:** Prezentarea lucrărilor și discutarea pe baza lor.
 - Cine dorește să-și prezinte desenul?
 - La ce te-ai gândit, când ai văzut desenul primit de la colegul tău?
 - Ce crezi că a dorit să deseneze colegul tău?
 - Ce ai vrut să desenezi tu, pornind de la creația colegului tău?
 - Ce ți s-a părut mai dificil în timpul desenării?
 - Ce ți-a plăcut cel mai mult în timpul desenării?

Profesorul poate desena și el, pornind de la schița desenului unui elev, iar la prezentarea lucrărilor, va descrie ce a simțit și la ce s-a gândit în timpul desenării, pentru a face transparent procesul de creație pe care l-a parcurs.

Încurajarea întrebărilor. Aproape toți profesorii consideră că încurajarea copiilor în a pune întrebări reprezintă un aspect esențial al dezvoltării creativității. De exemplu: studiind litosfera, apare o serie de întrebări: câte straturi sunt, ce tipuri de roci, substanțe minerale există, ce grosime au, cum crește temperatura în interior, ce caracteristici are scoarța, mantaua, nucleul etc.? Toate întrebările necesită răspunsuri, elevii trebuie încurajați să răspundă corect și deplin, ei nu vor fi respinși și ignorați. Profesorul va încuraja activismul elevilor și va corecta răspunsurile.

Creativitatea ghidată printr-o imagine. Se afișează o imagine (planșă cu forme de relief) și se analizează detaliile acesteia cu elevii. Li se cere să se transpună în locul profesorului și să descrie caracteristicile formelor de relief, să detalieze altitudinea, poziția, denumirea, desfășurarea etc. După activitatea individuală, elevii citesc în fața grupului mare testele scrise.

Chestionarea de grup. Este o varietate specifică a activității de grup, care are loc în scopul repetării și consolidării materialului la finele unui compartiment. Se poate organiza atât în cadrul orelor, cât și după ore. Se propun întrebări membrilor grupului, iar răspunsurile sunt comentate și evaluate în comun. Lista întrebărilor este alcătuită de profesor. De exemplu, în cadrul temei *Populația Terrei*, pot fi formulate întrebări legate de următoarele aspecte: evoluția numerică și mișcarea naturală a populației, migrațiile populației, repartiția și densitatea populației, structura rasială, etnolingvistică și religioasă a populației, structura populației pe grupe de vârstă și sexe, resursele umane de muncă, evaluarea dinamicii și structurii populației în diferite regiuni.

Discuția ghidată. Se poate realiza pe marginile unei informații. Profesorul este doar facilitator și nu persoană care interoghează. Sarcina lui este de a ghida discuția, renunțând la ideea de a-și impune întrebările și de a cere răspuns. Această tehnică este oportună și se utilizează mai mult la etapa reflecției în cadrul lecției.

Profesorul formulează probleme certe, rezultate din afirmațiile elevilor, bunăoară:

1. Tu ai afirmat că în pădurile de foioase sunt arbori cu frunza căzătoare, amintește-ți, ce specii sunt?
2. Pe planșă sunt reprezentate straturile atmosferei, spune, care sunt ele?
3. Comparați speciile de arbori din Brâul de Nord cu cele din Brâul de Sud.

Cubul. Aceasta este una din tehnicile de examinare și de organizare a cunoștințelor privind subiectul sau problema pusă în discuție. Cubul are șase fețe pe care sunt scrise verbe ce numesc operații de gândire. De exemplu, la tema *Hidrosfera*, profesorul solicită elevilor să răspundă la următoarele întrebări de pe fațetele cubului:

1. Definește noțiunea de hidrosferă.
2. Compară mările deschise cu cele semideschise.
3. Asociază apele curgătoare cu cele subterane.
4. Analizează părțile unui râu.
5. Aplică exerciții de verificare a cunoștințelor la tema dată.
6. Argumentează importanța vegetației pentru natură și pentru om.

Dacă tehnica respectivă este utilizată în cadrul etapei de realizarea sensului, fețele cubului pot fi completate cu informații extrase din manual, fotografii, planșe etc.

La tema *Diversitatea faunei din pădurile subecuatoriale*, se poate utiliza cu succes metoda **Clusterin-gul**, care este o tehnică de învățare nesupervizată, modalitate de organizare grafică a imaginației ce presupune acumularea de informații, prin formarea de asociații, care stimulează procesul de gândire. Elevii se informează referitor la unele cunoștințe și conexiuni ce există între relații și concepte.

- Animale carnivore: leul, tigru, ghepardul, câinele sălbatic.
- Animale ierbivore: girafa, antilopa, elefantul, zebra, bivolul, rinocerul.
- Artropode: termitel.
- Insecte: musca țețe.
- Păsări: struțul african, nandu – din America de Sud, emu – din Australia, secretarul.

Prin imaginația ghidată, are loc descrierea verbală, efectuată în urma unei deplasări în spațiu și timp sau într-un subiect se formulează o sarcină însoțită de întrebări de precizare. Ele se vor scrie pe tablă sau pe poster. De exemplu, în cazul temei *Relieful scoarței terestre creat de forțe exogene*, elevii își pot expune cunoștințele în fața grupului mare despre formele de relief: relief gravitațional, relief creat de apele meteorice, relief fluvial, relief carstic, relief eolian, relief glaciar, relief litoral, relief biogen, relief antropoc.

Pentru a face față cerințelor, copiii trebuie să gândească rapid, să fie flexibili și inventivi, să găsească soluții la diferite situații. Astfel, stimulăm în acest scop ambiția necesară învățării. Îi provocăm, le alimentăm în permanență interesul, le punem la dispoziție materiale moderne, utilizăm modalități de lucru ce contribuie la dezvoltarea creativității. Această

metodă este recomandabilă atât la etapa evocării, cât și la asigurarea retenției și a transferului de idei.

Tehnica **De ce?** se poate propune la subiectele referitoare la pădurile ecuatoriale umede sau la alte zone naturale.

- ✓ *De ce în pădurile ecuatoriale vegetația este extrem de variată după componență?*
- ✓ *Pentru că aceste păduri se află într-o zonă foarte umedă.*
- ✓ *De ce pădurile ecuatoriale umede se află într-o zonă umedă?*
- ✓ *Fiindcă sunt dispuse în zona climatică caldă.*
- ✓ *De ce sunt dispuse într-o zonă climatică caldă?*
- ✓ *Deoarece se află la ecuator și primesc o cantitate de radiație solară mai mare.*
- ✓ *De ce primesc o cantitate de radiație solară mai mare?*
- ✓ *Fiindcă unghiul de cădere al razelor solare este mai mare la ecuator.*

Un exemplu elocvent de dezvoltare a creativității la elevi, în cadrul lecțiilor de geografie, o prezintă și metoda **Explozia stelară**. Exemplu poate servi tema *Impactul factorilor nocivi asupra degradării mediului acvatic*, unde se pot utiliza diferite întrebări precum: *De ce?, Unde?, Cum?, Care?, Ce?*, cu referiri la anumite subiecte. Tehnica *Explozia stelară* este o modalitate de investigare a unui subiect din mai multe perspective, pentru dezvoltarea gândirii productive și a celei creatoare, prin activități individuale și de grup. Elevii sunt puși în situația să formuleze întrebări despre un subiect, dar și să construiască răspunsurile la propriile întrebări.

În concluzie, putem afirma că creativitatea reprezintă un fenomen complex, o însușire specifică omului, prin care se obțin produse noi și valoroase pentru societate sau se rezolvă o problemă într-o manieră inedită. Ea este expresia organizării și interacțiunii dintre factorii cognitivi (*inteligenta, gândirea, imaginația, memoria*) și non-cognitivi (*motivaționali, atitudinali, emoționali, volitivi*) ai psihicului, dovădindu-se a fi o trăsătură general-umană, existând în formă latentă (*potențial creativ*) la toți oamenii într-o măsură mai mare ori mai mică [4]. Creativitatea nu se realizează de la sine, ci este nevoie de acțiuni continue și de organizare, stimulare și activitatea potențialului creativ.

Identificarea potențialului creativ al copilului constituie o primă etapă în dezvoltarea creativității sale. Stimularea potențialului creativ al copilului de vârsta școlară impune cunoașterea specificului și nivelului său de dezvoltare, a particularităților de vârstă și individuale și a relațiilor determinative în care este implicată creativitatea. Înțelegerea specificului factorilor generali ai creativității are o dublă valoare practică, pentru acțiunile de stimulare a potențialului creativ: în primul rând, ne indică natura solicitărilor specifice, în cadrul acestui proces, iar în al doilea rând, ne relevă direcțiile strategice ale acțiunilor educaționale.

Optimizarea dimensiunii pedagogice de stimulare a creativității copilului presupune elaborarea și aplicarea unor metode pedagogice concrete, ca instrumente ce permit conturarea bazelor teoretice și operaționale ale problematicii formulate.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Berge A. *Talent, inteligență, creativitate*. București: Editura Științifică, 1971.
2. Cerghit I. *Metode de învățământ*. Iași: Editura „Polirom”, 2006.
3. Cojocaru V.-M. *Educație pentru schimbare și creativitate. Idei pedagogice contemporane*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2003.
4. Creativitatea și cultivarea ei în școală. In: *Psihopedagogie pentru examenul de definitiv și gradul didactic II*. Iași: Editura „Spiru Haret”, 1995, pp. 219-226.
5. *Eficientizarea procesului educativ-instructiv în baza stimulării creativității*. In: *Săptămânalul Univers Pedagogic Pro*, 1 decembrie 2005.
6. Fryer M. *Predarea și învățarea creativă*. Chișinău: Editura Uniunii Scriitorilor, 1996.
7. Temple C., Steele J., Meredith K. *Lectura, redactarea și scrierea pentru dezvoltarea gândirii critice*. Ghidul III. Cluj-Napoca: Soros Foundation & Open Society Institute, 1998.
8. Țilea V. Creativitatea în cadrul orelor de biologie. In: *Interuniversitaria: Materialele colocviului al 6-a șt. studențesc: consacrat aniversării a 65-a de la fondarea Univ. de Stat „Alec Russo” din Bălți*, 29 oct. 2011 Bălți: „Presa universitară bălțeană, 2011, pp. 98-104.
9. <https://edict.ro/factorii-creativitatii/>

STRATEGII DE FORMARE A COMPETENȚEI DE COMUNICARE, PRIN VALORIFICAREA LIMBAJULUI PAREMIOLOGIC ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL SUPERIOR

Lilia HERȚA, *lector universitar, doctorandă*
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”
ORCID iD: 0000-0001-7976-5556

Rezumat. Acest articol reflectă utilizarea anumitor procedee de predare a proverbelor oricărei limbi străine, în formarea competențelor de comunicare în învățământul superior. Sarcinile activităților includ echivalarea semantică a paremiilor, identificarea și decodificarea semnificațiilor ce duc la utilizarea acestora în contexte culturale corespunzătoare.

Cuvinte-cheie: limbaj paremiologic, proverbe, competențe de comunicare, activități.

STRATEGIES FOR DEVELOPING COMMUNICATIVE COMPETENCES THROUGH LEARNING ENGLISH PAREMIES IN HIGHER EDUCATION

Abstract. The article provides a theoretical background for inclusion of proverbial expressions in teaching any foreign language in the development of the communicative competences at university level. The tasks of the activities include the semantic equivalence of proverbs, the identification and decoding of their meanings that will make students use them in an appropriate cultural context.

Keywords: paremiological language, proverbs, communicative competence, activities.

Unul dintre obiectivele vizate în programul de învățământ superior al Republicii Moldova este acela de a se asigura că studenții își dezvoltă capacitatea de a comunica și de a interacționa în limba străină într-o varietate de contexte referitoare la diferite probleme și situații. Competența de comunicare include abilitatea de a folosi vocabularul și gramatica unei limbi pentru a atinge obiectivele comunicării și de a cunoaște cum să le folosești adecvat în diferite situații socioculturale [2].

Competențele de comunicare sunt legate atât de cunoștințele culturale, precum și de înțelegerea metaforică. Cel care studiază o limbă străină trebuie să fie conștient de cultura țării țintă pentru a comunica eficient. Conform cercetătorului M. Wolfgang, „comunicarea în situații reale nu este niciodată în afara contextului și, deoarece cultura face parte din majoritatea contextelor, comunicarea este rareori lipsită de cultură.” Apoi, studentul trebuie să fie pregătit să recunoască și să înțeleagă limbajul metaforic și figurativ, pentru a evita neînțelegerea sau alte confruntări în comunicare [5].

Studiile în domeniu atestă că majoritatea studenților de la facultățile de limbi străine consideră că n-au vocabular modest pentru a comunica, precum vorbitorii nativi ai limbii țintă. Una dintre modalitățile care facilitează acest proces este prin stu-

diul limbajului figurativ, întrucât acesta este modul în care vorbitorii nativi își exprimă gândurile, opiniile, ideile și emoțiile. Astfel, însușirea proverbelor în acest sens pot oferi o șansă studenților de a dobândi cunoștințe despre cultura limbii respective care reflectă sistemul de valori, moralitatea publică, etica, atitudinea față de lume, față de alte popoare ce constituie un potențial cognitiv și educativ ridicat [1].

Depășirea barierelor lingvistice și de exprimare nu e suficientă pentru a asigura o comunicare eficientă între reprezentanții diferitor culturi. Aceasta ridică problema înlăturării dificultăților culturale. De aceea, soluția problemei urgente în predarea unei limbi străine, ca mijloc de comunicare între reprezentanții diferitelor națiuni, este aceea că limbile trebuie studiate în consens cu lumea și cultura oamenilor care le vorbesc.

Un potențial didactic bogat pentru remedierea acestei chestiuni este utilizarea proverbelor în procesul de predare a unei limbi străine. Potrivit cercetătorului A.M. Жигулёв, rolul important al proverbelor și cuvintelor este că acestea ilustrează cel mai clar modul de viață, așezarea geografică a țării, istoria, tradițiile, cultura, păstrează statutul sociocultural acumulat timp de secole și răspund la schimbările din viața socială și culturală a oamenilor. Proverbele reflectă succint și la figurat sistemul de valori,

moralitatea publică, etica, atitudinea față de lume, față de alte popoare, instrucțiuni pentru toate ocaziile, ceea ce constituie un potențial educativ ridicat al utilizării lor în predare. Claritatea ritmică și sintactică a proverbelor, structura lor gramaticală oferă un material lingvistic bogat pentru învățare în diferite etape ale procesului instructiv-educativ [6].

În susținerea acestei idei, Brown Douglas subliniază importanța utilizării proverbelor în predarea limbilor străine susținând că proverbele „*se blochează în minte*”, „*îmbunătățesc vocabularul*”, „*ilustrează în mod admirabil expresiile idiomatice ale limbii străine*” și „*contribuie la o comunicare naturală într-o limbă străină*” [2]. Prin urmare, putem afirma că proverbele pot inspira producția fluentă și naturală a limbajului și îi pot determina pe studenți să fie mai motivați pe măsură ce învață un limbaj autentic, pe care îl pot utiliza atât în comunicarea orală, cât și în cea scrisă.

În formarea competenței de comunicare prin valorificarea limbajului paremiologic, se recomandă următoarele metode și tehnici de predare: *brainstormingul, metoda audio-linguală, conversația, dezbateră, parafrazarea, scrierea de eseuri, dialogurile, jocurile de rol, simularea, explicația, argumentarea, traducerea*. Aceste tehnici au drept obiectiv valorificarea limbajului paremiologic în formarea competenței de comunicare a studenților care studiază *limba engleză*. Activitățile propuse prin abordarea limbajului paremiologic vizează stimularea colaborării în echipă, formarea capacităților de comunicare și exprimarea a gândurilor și opiniilor proprii, înlăturarea barierelor lingvistice, precum și sporirea motivației pentru cunoașterea fondului cultural al limbii-țintă [4; 5].

Sistemul de *activități de comunicare*, orientat spre formarea competențelor de comunicare în limba engleză, prin valorificarea limbajului paremiologic englez, poate fi realizat prin următoarele acțiuni:

Activitatea 1. Brainstorming

Obiective: dezvoltarea competențelor de comunicare.

Strategii didactice: Metoda audio-linguală, explicația semnificațiilor, descoperirea prin deducție și inducție, conversația, metoda euristică.

Durata: 10-15 min.

Desfășurarea activității: Profesorul organizează clasa prin activitatea *Warm-up*. Pentru a stimula participarea celor interesați, profesorul le adresează un set de întrebări, în baza proverbului ***Don't put all your eggs in one basket***.

What image do you have in your mind when you read – *Don't put all your eggs in one basket*? What

are the eggs? Why does he put all his eggs in one basket?

What might happen to those eggs in that basket? Paraphrase it so that it gets a direct meaning.

What is the Romanian equivalent of this proverb?

Această tehnică s-a dovedit a fi foarte eficientă în decodificarea semnificațiilor proverbului, prin metoda dialogului profesor-student. Efectul instrucțiunii orientate spre decodificarea metaforei a încurajat studenții să analizeze aceste figuri de stil și să se concentreze asupra metaforei conceptuale în înțelegerea limbajului paremiologic și la ghicirea semnificației. În scopul dezvoltării competențelor de comunicare, studenții parafrazează proverbul, pentru a verifica dacă i-au înțeles mesajul corect.

Activitatea 2. Folosirea tehnicii Acrostihul

Obiective: dezvoltarea competențelor de comunicare.

Strategii didactice: metoda euristică, decodificarea semantică, utilizarea în context, lucrul în grup; dezbateră, decodificarea limbajului paremiologic, ilustrarea, argumentarea și analiza LP.

Durata: 15-20 de min.

Desfășurarea activității: Studenților le sunt distribuite fișe ce conțin un cuvânt scris pe verticală (câte unul pe fiecare fișă, de exemplu, EDUCATION, HOME etc.). În timpul rezervat activității (10 minute), studenții identifică proverbele care încep cu literele din cuvântul scris pe verticală și să identifice echivalentul său în limba maternă.

După realizarea acestei sarcini studenții selectează un proverb din cele propuse și reprezintă printr-un desen mesajul figurativ și cel propriu al acestuia, pe o coala de hârtie argumentând alegerea.

Cuvântul: Education

- E** – *Every Rose Has Its Thorn.*
(Fiecare trandafir cu ghimpele lui.)
- D** – *Don't look a gift horse in the mouth.*
(Calul de dar nu se caută la dinți.)
- U** – *Unity is strength.* (Unde-i unu nu-i putere, unde-s doi puterea crește.)
- C** – *Clothes don't make the man.*
(Hainele nu fac pe om mai de treabă.)
- A** – *A bird in hand is worth two in a bush.*
(Nu da vrabia din mână pe cioara de pe gard.)
- T** – *Too many cooks spoil the broth.*
(Copilul cu prea multe moașe rămâne cu buricul netăiat.)
- I** – *There is no smoke without fire.*
(Nu-i fum fără foc.)
- O** – *One swallow doesn't make a summer.*
(Cu o floare nu se face primăvară.)

N – *Never put off till (until) tomorrow what you can do today.*
(Nu lăsa lucrul pe mâine, că așa rămâne.)

Cuvântul: Home

H – *He who hesitates is lost.*
(Rușinosul roade osul.)

O – *One rotten apple will spoil the whole barrel.*
(Un măr putrezit poate strica tot coșul.)

M – *Many hands make light work.*
(Multe mâini fac sarcina mai ușoară.)

E – *Elbow grease is the best polish.*
(Omul muncitor e ca un pom roditor.)

Această activitate le-a permis studenților să lucreze atât cu dicționarul cât și cu sursele online pentru a identifica un proverb care începe cu o literă specifică din cuvântul scris pe verticală. Lucrul în echipă a fost reflectat în alegerea proverbului pe care l-au ales să-l deseneze pe o coală de hârtie, ilustrând mesajul figurativ și cel propriu. Studenții au folosit cunoștințele lingvistice pentru a argumenta alegerea făcută. Activitatea a fost efektivă în dezvoltarea competenței comunicative prin decodificarea unui set de proverbe, îmbogățirea cunoștințelor lingvistice și descoperirea echivalentului semantic în limba maternă și ilustrarea acestuia.

Activitatea 3. Agenda cu notițe paralele

Obiective: dezvoltarea competențelor de comunicare.

Strategii didactice: metoda traducerii gramaticale, metoda audio-linguală, lucrul în grup, dezvoltarea gândirii critice, parafrazarea, decodificarea, descoperirea limbajului paremiologic prin deducție, aplicarea în context.

Durata: 15-20 de min.

Desfășurarea activității: studenții vor fi împărțiți în două echipe. Fiecărei echipe, profesorul îi va propune câte o listă de proverbe și câte un text cu spații libere pentru inserarea proverbelor. Studenții au sarcina să găsească ordinea potrivită a cuvintelor, astfel încât înțelesul acestora să fie veridic. Apoi, profesorul va propune și o listă de fraze, pentru a i se atribui fiecărui proverb câte o semnificație. Cadrul didactic va propune atenției un text pentru lectură și va formula sarcina: să-l lectureze și să aleagă proverbul potrivit. Fiecare grup va înscrie proverbele în coloana întâi și va introduce comentarii despre sensurile acestora în coloana a doua. Apoi, vor face câte o prezentare pe baza comentariilor comune, pe tema *We are what we eat*.

| Proverbul | Comentariul |
|-----------|-------------|
|-----------|-------------|

1. *Tastes differ.*
2. *Eat at pleasure, drink with measure.*
3. *A hungry belly has no ears.*
4. *Early to bed, early to rise makes a man healthy, wealthy and wise.*
5. *Health is better than wealth.*
6. *Live not to eat, but eat to live.*

Text

- What shall we eat?
- The three-course meal, I suppose. I'm hungry as a wolf.
- I think I'll have some salad, fruit and a cup of coffee without sugar.
- Are you on a diet?
- I have to be on a diet. I'm afraid of gaining kilos. I'm an actress starring at a local theatre. Our director likes to say:
'a) '
- 'b) ', of course. But I'm sure that a spicy steak is much tastier than your salad.
- Is it your keep-fit programme?
- Yes, it is. My motto is 'c) ' and enjoy life as it is! You aren't a fitness fanatic, are you?
- I wouldn't say so. I only try to follow the doctor's piece of advice.
- Which is?
- To walk as much as possible and take the stairs, not to eat bread and sweets.
- The recommendations are rather useful. But isn't it boring?
- If you are in perfectly good condition, you can live well and have more pleasures of life. As they say: 'd) '.
- You are right. But 'e) '. I'll start with fish in jelly, a bowl of cabbage soup then a beefsteak with mushrooms and fried potatoes and a cup of strong tea with a chocolate cake.
- How careless of you! 'f) '.

Activitatea 4. Jocul Cubul

Obiective: dezvoltarea competențelor de comunicare.

Strategii didactice: parafrazarea, metode de descoperire a echivalentului, cercetarea proverbului și sensului în dicționar, utilizarea în context, lucrul în grup.

Durata: 15-20 de min.

Desfășurarea activității: Studenții vor fi divizați în trei grupuri și vor primi câte un proverb. La fel – și un cub cu șase fațete, unde vor fi înscrise următoarele sarcini:

1. *Definește.*
2. *Echivalează.*
3. *Explică sensul figurativ.*
4. *Asociază.*
5. *Aplică.*
6. *Argumentează (pro sau contra).*

Etapele activității:

1. Studenții vor primi următoarele proverbe:
 - a. *Don't look a gift horse in the mouth.*
 - b. *The grass is always greener on the other side of the fence.*
 - c. *A watched pot never boils.*
2. Studenții vor lucra în echipă pentru a putea realiza sarcinile propuse. Fiecare echipă va arunca cubul de trei ori pentru a îndeplini sarcinile incluse pe fațetele acestuia.

Activitatea 5: Graficul T

Obiective: dezvoltarea competențelor de comunicare.

Strategii didactice: decodificarea semantică, metode de descoperire a proverbului echivalent, cercetarea proverbului și sensului în dicționar, utilizarea în context, lucrul în grup, dezbateră.

Durata: 15-20 de min.

Desfășurarea activității: Activitatea este axată pe lucrul în echipă în decodificarea mesajelor în proverbele vizate, utilizarea vocabularului, a structurilor gramaticale în reproducerea funcțiilor comunicative și de argumentare a opiniilor în procesul dezbaterilor.

1. Studenții vor fi divizați în două grupuri și vor primi câte două proverbe cu sensuri antagone.
2. În grup, ei vor prezenta răspunsuri cu argumente pro și contra.
3. Profesorul va solicita și încuraja participarea studenților la dezbateră.

Proverbs: *Absence makes the heart grow fonder. / Out of sight, out of mind.*

Lista activităților și exercițiilor nu se va încheia aici. Profesorii creativi de limbi străine pot stabili diverse activități pentru a adăuga noutate și creativitate propriilor lor eforturi în predare, în funcție de obiectivele propuse.

Se recomandă activități de comunicare, cu durata de 15-20 de minute, în timpul orei de limba străi-

nă. Motivul pentru care n-ar trebui să se depășească acest segment de timp este menținerea interesului studenților. Interesul pentru asemenea activități se poate epuiza. Ei se pot plictisi dacă îi supraîncărcăm și facem o singură activitate în prea mult timp. Având în vedere nevoile celor care învață limbile străine, nivelul de competență și scopul pentru învățarea limbilor străine, se recomandă utilizarea proverbelor în tandem cu alte activități didactice. În selectarea proverbelor, propunem de a se ține cont de adaptarea corespunzătoare a activităților la nevoile studenților. De asemenea, profesorii vor valorifica activitățile ce conțin situații reale eficiente, în cadrul cărora oamenii utilizează la modul practic expresiile proverbiale în comunicare. Este util să li se propună studenților crearea dialogurilor sau jocurilor de rol și utilizarea proverbelor în context pentru a conștientiza cadrul cultural a limbii țintă. Adicional, este important ca profesorii de limbi străine să nu utilizeze prea multe proverbe în cadrul orelor de limbi străine ca să nu suprasolicite studenții. În opinia lui C. Genishi, cinci proverbe ar fi suficient în cadrul unei lecții pentru a menține motivația studenților în valorificarea înțelepciunilor populare [4].

Cercetătorii în domeniu paremiologiei susțin predarea proverbelor la orice etapă, nu doar la nivelul avansat de studiu ci chiar din primii pași în studierea limbii străine căci predarea unei limbi străine nu poate avea succes decât prin dezvoltarea conștientizării culturale a studenților, iar o abordare posibilă este utilizarea textelor autentice cum sunt proverbele [5].

Un obstacol în calea aplicării eficiente a exercițiilor cu proverbe enumerate constă în lipsa varietății. Sperăm că activitățile descrise aici vor sensibiliza profesorii de limbi străine cu privire la opțiunile disponibile, îi va încuraja să experimenteze abordări alternative și să devină mai activi în predarea limbajului paremiologic. Odată echipați cu varii metode de ultimă oră, profesorii ar putea contribui esențial la creșterea conștientizării și alfabetizării culturale a studenților.

În baza literaturii de specialitate, putem afirma cu certitudine că formarea competenței de comunicare a studenților trebuie să fie realizată prin predarea atât lingvistică cât și culturală care să aibă drept scop învățarea unei limbi simultan cu studiul culturii ei. Prin urmare, este necesar ca cei ce studiază o limbă străină să li se ofere o paletă diversă de activități didactice cu abordarea limbajului paremiologic pentru a aduce în prim-plan aspectele culturale ale comunicării autentice.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Arora S.L. The el que nace proverbs: a supplement. In: *De Proverbio*, 1998, Vol. 4, No. 2, pp. 1-13.
2. Brown D.H. *Principles of Language Learning and Teaching*. Fourth edition. New York: White Plains, Longman, 2000.
3. Collins H. *101 American English Proverbs: Understanding Language and Culture through Commonly Used Sayings*. Lincolnwood, Illinois: NTC Publishing Group, 1992.
4. Genishi C., Glupczynski T. Language and Literacy Research: Multiple Methods and Perspectives. In: J.L. Green, G. Camilli, P.B. Elmore (Eds.) *Handbook of Complementary Methods in Education Research*. Washington: American Educational Research Association, 2006, pp. 657-679.
5. Wolfgang M. *Greenwood Folklore Handbooks*. Westport, Conn: Greenwood Press, 2004.
6. Жигулёв А.М. *Русские народные пословицы и поговорки*. Москва: Изд-во „Московский рабочий”, 1965, с. 297-346.

DEZVOLTAREA IDENTITĂȚII VOCAȚIONALE – PREMISĂ-CHEIE ÎN ORIENTAREA ELEVILOR SPRE VIITOR

Cristian ADĂSCĂLIȚEI, *doctorand*
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” /
profesor, Școala Profesională Specială „Ion Pillat”,
loc. Dorohoi, jud. Botoșani, **România**
ORCID iD: 0000-0001-9498-3893

Rezumat. *Articolul pune în evidență rolul consilierii / educației vocaționale în prevenirea dificultăților de adaptare școlară și în dezvoltarea identității vocaționale. Consilierea reprezintă un demers care s-a conturat încă de la începuturile secolului trecut, deși abordarea inițială avea conotații ușor diferite de cele actuale. În ansamblul de teorii și modele, elaborate recent de cercetători precum Luyckx, Lent, Brown ș.a., menționăm Inventarul pentru construirea viitoarei cariere a studentului (2018), în ideea de a explica, în termeni moderni, procesele implicate în dezvoltarea vocațională și a carierei.*

Prezentul studiu reprezintă o analiză teoretică a dimensiunilor identificate de autorii respectivi, cu scopul de a oferi cititorilor o perspectivă integratoare asupra unui instrument de lucru util cercetătorilor, psihologilor, cadrelor didactice, ținând cont de faptul că orientarea spre viitor a elevilor reprezintă un scop al fiecăruia dintre aceștia.

Cuvinte-cheie: *adaptare, carieră, consiliere/educație vocațională, identitate vocațională, SCCI.*

DEVELOPING VOCATIONAL IDENTITY – A KEY PREMISE IN ORIENTING STUDENTS TO THE FUTURE

Abstract. *The article aims to highlight the role of vocational counseling / education in preventing difficulties in school adaptation and in developing vocational identity. Counseling is an approach that has been shaped since the beginning of the last century, although the initial approach had slightly different connotations from the current ones. In the set of theories and models developed by recent researchers in the field of vocational and career identity Luyckx, Lent, Brown and other authors introduce the Student Career Construction Inventory (2018) to explain the processes involved in vocational and career development.*

The present study represents a theoretical analysis of the dimensions identified by the mentioned authors, in order to offer readers an integrative perspective on a useful working tool for researchers, psychologists, teachers, considering that the future orientation of the students is a goal of each one of them.

Keywords: *adaptation, career, vocational identity, vocational counseling/education, SCCI.*

Traversăm o perioadă în care valorile se amalgamează, decizia sau indecizia privind un traseu educațional și, ulterior, profesional, sunt pentru individ, deseori, adevărate controverse. Atât individul, cât și mediul din care face parte, dețin un rol important în construcția „viitorului eu”. Astfel, fiecare este nevoit să găsească răspunsul la o întrebare pe care ar trebui să și-o adreseze: „Cum trebuie să-mi coordonez viața, astfel încât să-mi fie bine?”. Această întrebare poate fi reformulată de adolescenți în felul următor: „Ce studii să aleg, având în vedere rezultatele mele școlare, dar și expectanțele mele și ale familiei?”.

În acest context, intervențiile privind dezvoltarea carierei – în special, educația și consilierea – devin esențiale pentru elevi.

Numeroase studii din literatura de specialitate au transformat dilema „Cum ar trebui să-mi direcționez viața?” într-o problemă științifică pe care au abordat-o din multiple perspective. Prezentul articol urmărește surprinderea rolului dezvoltării identității vocaționale în corelație cu trăsăturile individuale, particularitățile alegerilor privind cariera, specificul intervențiilor în carieră. Politicile europene în domeniu reconfirmă impor-

tanța esențială a serviciilor de informare, consiliere și orientare, în procesul „facilitării accesului la oferta de educație și formare continuă” și sprijinirea integrării socio-profesionale a tinerilor și adulților [7].

Experiența validată la nivel științific, dar și la nivel educațional, reiterează ideea conform căreia procesul luării deciziei și planificarea carierei reprezintă un proces complex, continuu, un corolar de alegeri, determinate atât de schimbările care apar în plan individual, cât și de contextul existențial al individului.

Identitatea reprezintă un concept-cheie în științele sociale, în general, fiind un termen ce înglobează o diversitate de nuanțe, iar introducerea lui în acest domeniu se datorează lucrărilor lui Erikson (1959, 1963, 1968, 1975), considerat drept un instrument extrem de important.

Unele studii se axează pe conținutul identității, în timp ce altele, pe structura și procesele formării identității [Apud 1]. În plus, cercetările diferă în conceptualizarea lor asupra identității. În general, au fost recunoscute trei componente esențiale: distinctivitatea (sinele perceput ca unic și distinct față de alții), coerența (perceperea sinelui, la fel, de-a lungul domeniilor) și continuitatea (perceperea sinelui ca aceeași persoană în timp) [ibidem].

Analiza cercetărilor care au avut în vizor problema laturii formative a procesului educativ [5; 14] rezumă faptul că educația și vocația sunt principalele domenii de identitate în adolescență. Referindu-ne la acest aspect, remarcăm importanța dimensiunilor respective în prevenirea dificultăților de adaptare școlară, decizia și pregătirea vocațională, dezvoltarea unei filosofii de viață.

În accepțiunea autorilor R.W. Lent și S.D. Brown [10], indivizii au nevoie de o serie de comportamente de carieră adaptative în direcția dezvoltării propriilor cariere pe durata vieții. Anumite resurse psihologice, sociale și ale identității sunt necesare, când apar schimbări de mediu și în gestionarea tranzițiilor vieții. „În acest context, procesul definirii vocației, a identificării semnificației educaționale, ca dimensiune importantă a identității, devine un factor de stabilitate și autenticitate ce poate constitui o ancoră importantă pentru generațiile actuale” [5].

În general, vocațiile ar putea fi specificate ca activități pentru care sunt atrași sau „numiți” oameni, care asigură realizarea acestora, pe tot parcursul vieții [9]. Vocația este definită de cercetătorul J. Dewey drept „călătoria, apelul sau traiectoria personală a lucrătorului individual” [Apud 9]. Fenomenul esențial personal energizează și direcționează intențiile, activitățile și interacțiunile individuale ale unei persoane, chiar și în condițiile în care ace-

tea continuă să fie modelate de factori externi (de exemplu, poziția societății asupra ocupației, asociației cu genul). Această viziune se referă, de asemenea, la procesul de învățare, care este un proces dependent de persoană [ibidem].

Din perspectivă psihologică profundă, autoarea S.N. Cremen [4] consideră că predarea ego-ului sau a voinței personale într-o relație cu psihicul, inconștient permite apariția vocației unei persoane.

În demersul investigativ privind evoluția conceptului *vocație*, putem distinge trei perspective: tradițională, modernă și neoclasică [5].

„Din punct de vedere tradițional, termenul *vocație* are origini religioase, fiind considerat un produs al teologiei creștine” [ibidem]. „În sensul secular, vocația este definită ca o chemare spre activități semnificative sub aspecte morale, sociale și personale” [Apud 5].

Din perspectivă modernă, sunt reprezentativi cercetătorii Hall și Chandler, care definesc vocația, ca fiind „intenția unei persoane de a munci, ca scop principal al vieții sale” [ibidem], fiind responsabilă „de un număr de rezultate pozitive pentru indivizi, incluzând succesul profesional și psihologic” [2].

Studiul antecedentelor privind vocația aparține perspectivei neoclasică și sugerează că aceasta se datorează atât factorilor individuali, cât și celor externi. De exemplu, încrederea în sine, conștiințozitatea, o percepție clară a sinelui, religiozitatea intrinsecă și o dorință puternică de a găsi o semnificație pot transforma un interes în vocație [Apud 2].

Dimensiunile distincte de *căutare* și *prezență* a scopului vocației sunt elucidate de autorii Dik et al., prin „dimensiunea căutării ce implică gradul în care indivizii caută vocația, pe când dimensiunea prezenței implică gradul în care indivizii percep o vocație” [ibidem, p. 89]. Reflectând asupra celor menționate, putem stabili faptul că termenul are conotații multiple și că nu există o perspectivă unitară asupra conceptului investigat. Totuși, importanța studierii vocației este incontestabilă, mai ales, prin faptul că adolescenții de astăzi vor fi indivizii pregătiți să acceadă pe piața forței de muncă în următorii ani. „Totodată, în România accentul este puternic plasat pe educație, însă foarte puțin pe îndrumarea vocațională sau vocație, în general” [5]. Existența Centrelor de Asistență Psihopedagogică care desfășoară activități de consiliere a carierei în școli, alături de Programele de *Dezvoltare personală, Consiliere și dezvoltare personală, Consiliere și orientare* de la diferite niveluri ale sistemului de educație, subliniază ideea conform căreia în România se întreprind eforturi sistematice în această direcție. Totuși, considerăm că pot fi propuse și discipline opționale care să

lărgescă plaja orară specifică activităților privind dezvoltarea identității vocaționale. Iar dacă „educația se consideră a fi ingredientul necesar pentru succesul atât personal, cât și profesional” [Apud 5], putem propune un *Program de educație vocațională în perspectiva prevenirii dificultăților de adaptare școlară*, care se adresează elevilor claselor din gimnaziu, pentru facilitarea adaptării școlare.

Referindu-ne la noțiunea de identitate vocațională sau, interschimbabil, identitate profesională [3], menționăm că aceasta se desprinde din lucrările lui Erikson (1950, 1968) despre stadiile dezvoltării psihosociale. În teoria dezvoltării psihosociale, Erikson sugerează că alegerea unei ocupații este esențială pentru dobândirea identității în timpul adolescenței. Perioada adolescenței este marcată de provocarea cu care se confruntă tinerii de-a afla cine sunt, ce capacități și cunoștințe au dobândit până la acest moment și cum pot fi acestea valorificate pentru alegerile viitoare.

Holland et al. definesc identitatea vocațională ca „deținerea unei imagini, clare și stabile a obiectivelor, intereselor și talentelor unuia” [6, p. 1]. Identitatea vocațională are valoare în crearea și realizarea de oportunități și aspirații în carieră, fiind asociată pozitiv cu abilități legate de carieră, cum ar fi explorarea acesteia, luarea deciziilor în carieră și autotoficacitatea, oferă un cadru pentru obiectivele în direcția respectivă [8].

Autorii Klotz, Billett și Winther susțin că dezvoltarea unei identități vocaționale este un aspect esențial, în rezultatul prevederilor educației profesionale, și presupune că joacă un rol integral în modul în care elevii învață și devin performanți. În ciuda creșterii numărului locurilor de muncă și a identității vocaționale, procesele ce contribuie la formarea și dezvoltarea acesteia sunt departe de a fi pe deplin înțelese [9].

Autorii Oliveira și colab. [15] menționează că, deși cariera și dezvoltarea academică au fost adesea separat analizate, se avansează concluzii privind recunoașterea corelațiilor între ele (de exemplu, Watson și colab., 2015), existând perspective teoretice consistente în această privință.

Psihologia vocațională și dezvoltarea carierei conțin multiple perspective teoretice și abordări privind vocația. Cu toate acestea, în ciuda tendințelor spre abordări constructiviste și narrative, majoritatea teoriilor despre alegerea carierei și dezvoltarea acesteia și-au găsit originile într-o viziune asupra lumii pozitiviste logice, care susține empirismul, măsurarea și luarea deciziei ca fiind un proces rațional bazat pe date *obiective* [4, p. 2].

Conform cercetătorului Savickas, abordările pozitive logice au fost criticate, ca fiind inadecvate pentru abordarea crizelor de semnificație și imaginație de care mulți suferă astăzi, în mijlocul unei rețele schimbătoare și complexe de cereri între personalitate, comunitate și școală [16]. Astfel, prin introducerea interdisciplinarității în domeniul orientării vocaționale și dezvoltării carierei, s-a pledat pentru a depăși acest lucru, fapt pe care îl susținem și noi.

Modelul cu cinci dimensiuni, propus de Luyckx și colegii săi [11], susține că identitatea este un proces dinamic și surprinde patru aspecte: explorarea pe orizontală, angajamentul, explorarea în profunzime, identificarea cu angajamentul, în timp ce explorarea prin ruminare este considerată un factor de risc pentru dezvoltarea identității. Aceste aspecte sunt folosite pentru a descrie două faze în dinamica identității, de aceea, modelul respectiv este numit *model cu dublu ciclu*. În timpul primului ciclu, de formare a angajamentului, adolescenții explorează diverse opțiuni și fac niște angajamente inițiale, iar în timpul celui de-al doilea ciclu, de evaluare a angajamentului, adolescenții explorează aceste opțiuni în profunzime, având ca alegere, fie să identifice angajamentele inițiale, fie să înceapă un nou ciclu al formării angajamentului [12, p. 607].

Modelul de identitate cu trei factori, elaborat de Crocetti (2008, 2017), se referă la interacțiunea dinamică a formării identității și a menținerii ei prin trei procese interrelaționate: angajament (credință puternică și de durată privind un scop personal), explorare în profunzime (investigare detaliată a alegerilor actuale prin strategii de autoanaliză) și reconsiderarea angajamentului (renunțarea la alegerile curente personale când nu mai sunt potrivite) [Apud 14, pp. 703-716].

Teoria construcției carierei, concepută de M.L. Savickas (1995, 1996, 1997, 2002, 2012), se axează pe modul în care indivizii înțeleg comportamentul privind cariera și deciziile; include strategii pe care consilierii/profesorii le folosesc pentru a ajuta persoanele să facă alegeri privind cariera și pentru a se bucura de o viață a muncii fructuoasă și realizată [16, p. 6].

Același expert subliniază că *modelul de adaptare* propune ca pregătirea adaptativă să mobilizeze resursele care modelează răspunsurile de adaptare pentru a produce rezultate de adaptare [17].

Bineînțeles, există multe alte instrumente disponibile pentru măsurarea dezvoltării vocaționale, însă SCCI (*The Student Career Construction Inventory*) a fost proiectat ca „măsură specifică” a răspunsurilor de adaptare de-a lungul carierei [ibidem, p. 2].

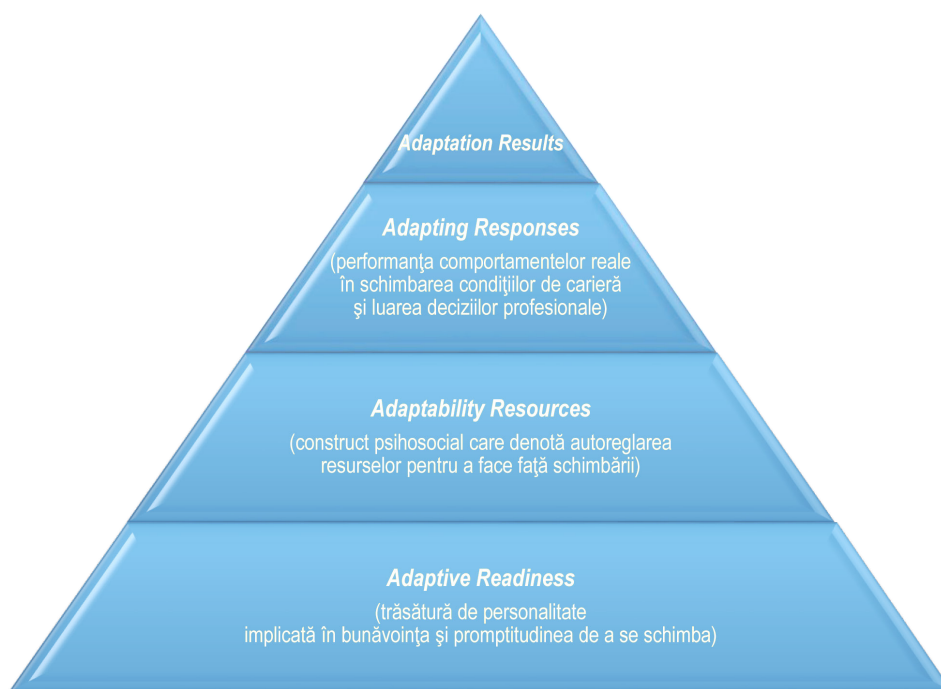


Figura 1. Dimensiuni ale modelului de adaptare a carierei
(M.L. Savickas, E.J. Porfeli, L. Hilton, S. Savickas) [17]

Obiectivul *Inventarului SCCI* ține de răspunsurile de adaptare, ce constau din idei și comportamente vocaționale, implicate în construirea unei alegeri de carieră. SCCI conține 18 itemi, distribuiți pe patru paliere, fiind un instrument de tip *Likert*, pe o scală de la 1 (*încă nu m-am gândit mult la aceasta*) – la 5 (*am făcut deja acest lucru*):

- a) cristalizarea conceptului de sine vocațional;
- b) explorarea informațiilor despre ocupații;
- c) hotărârea de a se angaja pentru o alegere ocupațională;
- d) pregătirea pentru a implementa acea alegere.

Alături de scorurile ce reflectă îndeplinirea celor patru sarcini, scorul total, reprezentând gradul de dezvoltare vocațională, este obținut prin însumarea răspunsurilor tuturor itemilor. Versiunea anterioară a inventarului discuta măsura atingerea unei a cincea sarcini în dezvoltarea carierei elevilor: tranziția de la școală spre muncă.

Dimensiunile conținute de model, propuse de autori, sunt redată în *Figura 1*.

După cum remarcă înșiși autorii modelului citat, „împreună, cele patru dimensiuni formează o secvență optimă, pentru a face alegerea vocațională și a traversa tranzițiile carierei” [17].

Viziunile internaționale referitoare la dezvoltarea în consilierea vocațională și a carierei sunt analizate din trei perspective teoretice majore: potrivirea persoană-mediu, conceptul de sine și luarea deciziei privind cariera și învățarea socială.

În concluzie, majoritatea cercetărilor cu privire la identitatea vocațională recunosc importanța esențială a dezvoltării acesteia în adolescență, iar nerealizarea la un nivel corespunzător stadiului dezvoltării individului poate avea consecințe negative în viitor. Diversele instrumente puse la îndemână de experți devin atuuri importante pentru practicienii din domeniu, care le pot utiliza în diverse etape de ghidare a elevilor pe întreg parcursul educațional și cel profesional.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Becht A.I., Doeselaar L., Klimstra T.A., Meeus W.H.J. A Review and Integration of Three Key Components of Identity Development. Distinctiveness, Coherence, and Continuity. In: *European Psychologist*, 2018, No. 23, pp. 278-288.

2. Buis B.C., Ferguson A.J., Briscoe J.P. Finding the „I” in „Team”: The role of groups in an individual’s pursuit of calling. In: *Journal of Vocational Behaviour*, 2019, No. 114, pp. 88-99.
3. Chavez R. Psychosocial Development Factors Associated with Occupational and Vocational Identity Between Infancy and Adolescence. In: *Adolescent Research Review*, Vol. 1, 2016, pp. 307-327. [citat 08.11.2020]. Disponibil: <https://link.springer.com/article/10.1007/s40894-016-0027-y>
4. Cremen S.N. Vocation as „Psyche’s Call”: a depth psychological perspective on the Emergence of calling through symptoms at mid-life. In: *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 2019. [citat 08.11.2020]. Disponibil: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1211590>
5. Dumulescu D. *Cariera ca vocație: contribuții teoretice și empirice*. Rezumatul tezei de doctorat. Cluj-Napoca, 2019. [citat 08.11.2020]. Disponibil: <https://doctorat.ubbcluj.ro/ro/sustinerile-publice-ale-tezilor-de-doctorat/?an=2019&luna=0&facultate=0&domeniu=12>
6. Holland J.L., Johnston J.A., Asama N.F. The vocational identity scale: A diagnostic and treatment tool. In: *Journal of Career Assessment*, 1993, No. 1(1), pp. 1-12.
7. Jigău M. (redactor) *Consilierea carierei. Compendiu de metode și tehnici*. București: Editura „Sigma”, 2007.
8. Keijzer R., Admiraal W., Van der Rijst R. Vocational identity of at-risk emerging adults and its relationship with individual characteristics. In: *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 2019. [citat 08.11.2020]. Disponibil: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10775-019-09409-z>
9. Klotz V.K., Billett S., Winther E. Promoting workforce excellence: formation and relevance of vocational identity for vocational educational training. In: *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 2014, Vol. 6, No. 6, pp.
10. Lent R.W., Brown S.D. Social cognitive model of career self-management: toward a unifying view of adaptive career behavior across the life span. In: *Journal of Counseling Psychology*, 2013, No. 60 (4), pp. 557-568.
11. Luyckx K., Schwartz S.J., Goossens L., Beyers, W. Missotten L. Processes of personal identity formation and evaluation. In: Schwartz S.J., Luyckx K., Vignoles V. L. *Handbook of identity theory and research: Structure and processes*. New York: „Springer”, 2011, pp. 77-98.
12. Mastrotheodoros S., Motti-Stefanidi F. Dimensions of Identity Development Scale (DIDS): A test of longitudinal measurement invariance in greek adolescents. In: *European Journal of Development Psychology*, 2017, pp. 605-617.
13. Morris S.A. *Career Education Preparation and Postsecondary Success: K16 Bridge Model and Career Construction Theory*. Dissertation. Prescott Valley, Arizona, 2017.
14. Negru-Subțirică O., Pop I.E. Asociații reciproce între identitatea educațională și identitatea vocațională: o investigație în trei etape. In: *Journal of Youth and Adolescence*, 2017. [citat 08.11.2020]. Disponibil: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/29185206/>
15. Oliveira I.M., Taveira M.C., Porfeli E.J. Career Preparedness and School Achievement of Portuguese Children: Longitudinal Trend Articulations. In: *Frontiers in Psychology Journal*, 2017. [citat 08.11.2020]. Disponibil: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2017.00618/full>
16. Savickas M.L. Life design: A paradigm for Career Intervention in the 21st Century. In: *Journal of Counseling and Development*, 2012, No. 90, pp. 13-19. [citat 08.11.2020]. Disponibil: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2017.00618/full>
17. Savickas M.L., Porfeli E.J., Hilton L., Savickas S. *The Student Career Construction Inventory*. In: *Journal of Vocational Behavior*, 2018, Vol. 106, pp. 138-152.

RESORTURILE DIDACTOGENIEI. CARACTERUL INADECVAT AL CADRULUI DIDACTIC

Mihai ȘLEAHTIȚCHI,
doctor habilitat, conferențiar universitar
Academia de Administrare Publică
ORCID iD: 0000-0002-2089-9207

Rezumat. *Didactogeniile, așa cum apar de zi cu zi – ca stări care exercită efecte nedorite asupra elevilor (în plan psihologic, medical sau/și pedagogic) –, sunt în legătură directă cu acele însușiri morale fundamentale ale cadrului didactic ce formează caracterul inadecvat al acestuia. S-a constatat că profesorii care au convingeri conservatoare, idei și sentimente antidemocratice, sunt rigizi și rezistenți la schimbare sau prezintă tendința de a evita dialogul, sunt puțin preocupati să înțeleagă modul în care elevii percep situația de învățare și, respectiv, să rezolve de o manieră corespunzătoare diverse probleme de ordin școlar.*

Un astfel de profesor nu poate fi decât antipatat și refuzat în încercarea sa de a colabora cu elevii. Putem afirma, așadar, că procesul de învățământ poate fi productiv doar dacă cadrul didactic aplică în practică trăsături de caracter compatibile cu cerințele de bază ale acestui proces. Succesul școlar nu poate fi înregistrat acolo, unde cadrul didactic dă dovadă de egocentrism, lașitate, ipocrizie, indiferență, orgoliu nejustificat, instabilitate emoțională, autocontrol insuficient, nedreptate în aprecieri sau/și lehamite față de muncă. Un asemenea cadru didactic a ales greșit meseria și trebuie să o părăsească de bună voie ori să fie determinat să o facă.

Cuvinte-cheie: *didactogenie, cadru didactic, comportamentul inadecvat al cadrului didactic.*

THE SPRINGS OF DIDACTOGENY. THE INADEQUATE CHARACTER OF THE TEACHER

Abstract. *Didactogenies, as they appear daily – as states that exert unwanted effects on students (psychologically, medically and / or pedagogically) – are directly related to those fundamental moral qualities of the teacher that form its inadequacy. It has been found that teachers who have conservative beliefs, anti-democratic ideas and feelings, are rigid and resistant to change or have a tendency to avoid dialogue, are less concerned with understanding how students perceive the learning situation and solve in an appropriate manner various school problems.*

Such a teacher can only be disliked and rejected in his attempt to collaborate with students. We can say, therefore, that the educational process can be productive only if the teacher applies in practice character traits compatible with the basic requirements of this process. School success cannot be registered where the teacher shows egocentrism, cowardice, hypocrisy, indifference, unjustified pride, emotional instability, insufficient self-control, injustice in appreciation and / or hatred towards work. Such a teacher has chosen the wrong job and must leave it voluntarily or be determined to do so.

Keywords: *didactogeny, teacher, inappropriate teacher behavior.*

Didactogenia, așa cum mai menționasem, inspirându-ne din conceptele elaborate de K.I. Platonov, K.K. Platonov, N. Sillamy, J. Cukier, R. Poenaru, F.A. Sava, D. Popovici, F. Turcu, A. Turcu și L. Karpenko [13; 14], apare în situațiile în care greșelile profesionale comise – voluntar sau involuntar – de reprezentanții corpului didactic produc efecte negative supra elevilor.

Întrucât greșelile avute în vedere sunt multiple și extrem de variate, este de la sine înțeles că explicațiile care se impun în legătură cu apariția și manifestarea lor trebuie să se încadreze într-o viziune etiologică complexă.

Credința că este posibil un proces de învățare în care lipsesc efecte negative asupra elevului – arată, în context, D. Popovici [11, p. 104] –

este utopică, imaginabilă, dar nereală. Ele apar, în fapt, din cauza complexității procesului și prezenței, ca principali actori, a oamenilor, profesori și elevi. Etiologia didactogeniilor este complexă. Didactogeniile iau naștere în procesul de învățare în forme și cu implicații foarte diferite.

De regulă, atunci când își propun să descifreze sensul expresiilor de genul „explicațiile care se impun în legătură cu apariția didactogeniilor trebuie să se încadreze într-o viziune etiologică complexă” sau „etiologia didactogeniilor este complexă”, specialiștii din domeniu¹ ajung să constate că, în fond, la baza comportamentului defectuos al cadrului didactic (susceptibil să deformeze natura procesului de învățământ prin inducerea unor stări morbide de tip reactiv în rândul elevilor) stau șapte factori distincți. Este vorba, pe de o parte, de *caracterul inadecvat, stilul educațional respingător, distanțarea psihologică și epuizarea profesională* ale cadrului didactic, iar pe de altă parte – de *administrarea greșită a autorității de pedagog, ideologia eronată de controlare a elevilor și lipsa abilităților de management educațional*.

Având la îndemână un astfel de „orizont cauzal”, să vedem, în cele ce urmează, cum se prezintă fiecare dintre elementele care îl compun.

¹ Vezi, în acest sens, Poenaru R. Didactogenia în școală. Pentru prevenirea și combaterea didactogeniilor în învățământ. In: *Revista de pedagogie*, 1980, nr. 9, pp. 51-53; Cukier J. Patologia de la didactogenia. In: *Revista de psicoanalisis*, 1990, no. 47(1), pp. 140-152; Cukier J. Didactopatogenia (enfermedades generadas por la mala enseñanza). In: *Revista de Psicología de la PUCP*, 1996, nr. 14(2), pp. 225-244; Poenaru R., Sava F. *Didactogenia în școală. Aspecte deontologice, psihologice și pedagogice*. București: Editura „Danubius”, 1998; Popovici D. *Didactica. Soluții noi la probleme controversate*. București: Editura „Aramis”, 2000, pp. 104-110; Sava F.A. Didactogenia – concept și evoluție. In: Șt. Boncu, C. Ceobanu (coord.). *Psihosociologie școlară*. Prefață de C. Cuceș. Iași: Editura „Polirom”, 2013, pp. 208-221; Pătrăuță T. Subjective dimension of school failure. In: *Journal of Romanian Literary Studies*, 2018, no. 13, pp. 32-36; Хохлов Л.К., Хохлов А.Л., Шипов А.А. Школьные дидактогенные неврозы и другие психические реакции. In: *Ярославский педагогический вестник*, 1998, № 2, с. 98-102; Худик В.А., Тельнюк И.В. К вопросу о генезисе и профилактике дидактогении в условиях образовательной среды. In: *Вестник Ленинградского гос. ун-та им. А.С. Пушкина*, 2012, выпуск 4, том 5, с. 48-53; Джафаров Г. Объективные факторы дидактогении. In: *Азербайджанская школа*, 2014, № 3, с. 46-50 sau/și Морнов К.А., Подлиняев О.Л. Дидактогенные стрессы у современных школьников: причины возникновения, пути профилактики и коррекции. In: *Проблемы социально-экономического развития Сибири*, 2016, № 3, с. 198-203.

Ce reprezenta, bunăoară, factorul care se rezumă la *caracterul inadecvat al cadrului didactic* și cum se face că el determină efecte nedorite asupra elevilor, efecte prezente prin traume de natură psihologică, morală sau/și medicală?

Caracterul, după cum s-a spus și s-a scris nu o singură dată², semnifică ansamblul însușirilor morale fundamentale ale unei persoane, găsindu-și expresie în ideile, poziționările și acțiunile acesteia. Prin felul în care se manifestă, el vizează suprastructura socio-morală a individului, calitatea lui de ființă socială. De câte ori vorbim despre caracter, prefera să spună G. Allport [2, p. 44], mai mult ca sigur implicăm un standard comportamental și emitem o judecată de valoare. *Stricto sensu*, construcția psihomentală avută în vedere reprezintă *nucleul* personalității umane, întrucât caracterizează, expresia lui P. Popescu-Neveanu [9, p. 99], „atât partea profund individuală, cât și valoarea morală personală”. Nu vom uita, de asemenea, că în ea se distinge *formă și conținut*³, forma constând din voință, deprinderi

² Vezi, spre exemplu, Wallon H. *Les origines du caractère chez l'enfant*. Paris: P.U.F., 1947; Popescu-Neveanu P. Caracter. In: P. Popescu-Neveanu. *Dicționar de psihologie*. București: Editura „Albatros”, 1978, pp. 99-103; Golu M. Caracter. In: A. Manolache, D. Muster, Iu. Nica, G. Văideanu (coord.). *Dicționar de pedagogie*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1979, pp. 58-60; Allport G. *Structura și dezvoltarea personalității*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1981; Sillamy N. Caracter. In: N. Sillamy. *Dicționar de psihologie*. Traducere, avand prefață și completări privind psihologia românească de dr. L. Gavrilu. București: Editura „Univers Enciclopedic”, 1996, pp. 55-56; Șchiopu U. Caracter. In: U. Șchiopu (coord.). *Dicționar enciclopedic de psihologie*. București: Editura „Babel”, 1997, pp. 141-142; Doron R., Jalley E. Caracter. In: R. Doron, F. Parot (coord.). *Dicționar de psihologie*. București: Editura „Humanitas”, 1999, pp. 122-123; Schaub H. Caracter. In: H. Schaub, K.G. Zenke. *Dicționar de pedagogie*. Traducere de R. Neculau, consultant științific – C. Cuceș. Iași: Editura „Polirom”, 2001, p. 33; Bloch H., Reuchlin M. Caracter. In: H. Bloch, R. Chemama, É. Depret et al. *Marele dicționar al psihologiei*. Traducere din limba franceză: A. Ardeleanu, S. Dorneanu, N. Baltă, A. Borș ș.a. București: Editura „Trei”, 2006, p. 172; Михайлов А.В. Из истории характера. In: А.Я. Гуревич (ред.). *Человек и культура. Индивидуальность в истории культуры*. Москва: Издательство „Наука”, 1990, с. 43-72; Дукаревич, М.З. *Лекции по психологии*. Москва: Издательство „ЧеРо”, 2006 sau/și Морозюк С.Н. *Психология личности. Психология характера*. Москва: Издательство „Юрайт”, 2018.

³ Pentru confirmare și alte detalii, vezi, spre exemplu, Popescu-Neveanu P. Caracter. In: P. Popescu-Neveanu. *Dicționar de psihologie*. București: Editura „Albatros”, 1978, p. 99; Ковалёв А.Г. *Воспитание характера*. Минск: Издательство „Народная асвета”, 1976; Бурно М.Е. *О характерах людей*. Москва: Издательство ПРНОР, 1996 sau/și Рейнвальд Н.И. *Личность и характер*. Москва: Российский Университет дружбы народов, 1991.

şi obişnuinţe, iar conţinutul – din motive, viziuni asupra vieţii, convingeri şi, în mod special, din atitudini⁴. De fapt, *unitatea* construcţiei care se numeşte caracter rezultă, expresia aceluiaşi P. Popescu-Neveanu [9, p. 99], „din interpenetraţia formei şi conţinutului şi din coarticularea în sistem ierarhic a comportamentelor”. Şi, încă un raţionament, extrem de important din perspectiva pătrunderii în esenţa fenomenului: în funcţie de cum se înscrie în valorile şi normele stabilite de societate, caracterul poate fi *adecvat* sau *inadecvat*. Ansamblul însuşirilor care definesc primul tip de caracter se rezumă la facultăţile prin care fiinţa umană dă dovadă de „virtuţi înalte şi intenţii bune”: raţionalitate, stăpânire de sine, altruism, bunătate, împlinirea promisiunilor, responsabilitate, loialitate, perseverenţă, moderaţie, onestitate, sinceritate, dezinteresare etc. În ceea ce priveşte cel de-al doilea tip de caracter, acesta se axează pe un ansamblu de însuşiri morale care nu alcătuiesc – sub nicio formă – „natura adevăratei frumuseţi a personajului unei persoane” şi care – în mod evident – intră în contradicţie cu sistemul de îndatoriri care reglementează relaţiile dintre indivizi sau grupurile de indivizi: lipsa de voinţă, irresponsabilitate, impulsivitate, răutate, falsitate, ipocrizie, ură, egocentrism, intoleranţă etc.

Bineînţeles, şi de această dată, prin asemănare cu alte tipologii, lucrurile nu trebuie văzute într-o stare încremenită, paralizată, imuabilă. Ele, neîndoind, se pot schimba, într-un mod sau altul, obţinând noi forme şi înţelesuri. Or, purtând însemnele unui ansamblu de însuşiri morale fundamentale, caracterul redă, mai întâi de toate, un *portret psihologic indivi-*

⁴ Caracterul, afirmă specialiştii, este acea structură care exprimă atât ierarhia motivelor esenţiale ale unei persoane, cât şi posibilitatea de a traduce în fapt hotărârile luate în conformitate cu aceste motive. În principal, având la bază o ierarhie motivaţională şi o „voinţă moraliceşte organizată”, caracterul se caracterizează prin prezenţa unui ansamblu de atitudini. A unui ansamblu care, precum e lesne de înţeles, acoperă nu atât manifestări atitudinale circumstanţiale, variabile şi impredictibile, cât atitudini stabile şi generalizare, definitorii pentru o anumită persoană, şi care se întemeiază pe convingeri puternice. Ținând cont de acest fapt, țin să menţioneze, de regulă, că în conţinutul caracterului se disting trei construcţii atitudinale fundamentale: *atitudinea faţă de sine însuşi* (modestie, orgoliu, demnitate, dar şi stări de inferioritate, culpabilitate etc.), *atitudinea faţă de ceilalţi* (altruism, umanism, patriotism etc.) şi *atitudinea faţă de muncă*. Pentru confirmare şi alte detalii, vezi, spre exemplu, Moisin A. *Caracterul la elevi*. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 1996; Dafinoiu I. Personalitatea elevilor. Temperamentul şi caracterul. In: A. Cosmovici, L. Iacob (coord.). *Psihologie şcolară*. Iaşi: Editura „Polirom”, 1998, pp. 53-70 sau/şi Dafinoiu I., Balan B. *Caracterul*. In: C. Cucoş (coord.). *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare şi grade didactice*. Iaşi: Editura „Polirom”, 1998, pp. 81-84.

*dual*⁵ care denotă dinamicitate şi care, drept urmare, urmează să fie abordat de o manieră dialectică⁶.

Acestea fiind spuse, să vedem cum se manifestă cele două tipuri de caracter în cazul celor care, deţinând statutul de cadru didactic, îşi asumă întreaga responsabilitate pentru (i) „realizarea calitativă a procesului de predare-învăţare”, (ii) „luarea deciziilor privitoare la tot ceea ce se întâmplă în procesul de învăţământ”, (iii) „declanşarea şi întreţinerea interesului elevilor pentru activitatea de învăţare”, (iiii) „îndrumarea persuasivă şi consilierea tinerilor studiosi” şi (v) „supravegherea întregii activităţi din clasă, asigurând consensul cu celelalte cadre didactice, cu părinţii, cu ceilalţi factori”⁷.

Caracterul adecvat ar reflecta, fără doar şi poate, personalitatea şi calităţile unui pedagog exemplar, a unui pedagog care se realizează în totalitate legităţilor procesului de învăţământ. Într-un asemenea context, competenţa didactică redă o construcţie care presupune, cu necesitate, atât existenţa unui spectru larg de priceperi de specialitate, cât şi existenţa unor capacităţi cu un pronunţat caracter psihosocial (în mod special, a celor care vizează empatia, adică însuşirea de a pătrunde în viaţa interioară a elevului şi a clasei din care el face parte). Acum, se

⁵ Sintagma „portret psihologic individual” este preluată de la U. Şchiopu. Pentru confirmare, vezi: Schiopu U. *Caracter*. In: U. Şchiopu (coord.). *Dicţionar enciclopedic de psihologie*. Bucureşti: Editura „Babel”, 1997, p. 141.

⁶ „Dacă vom concepe dinamica caracterului într-un sens dialectic – arată, în context, P. Popescu-Neveanu – va trebui să admitem că fiinţei umane, ce se constituie ca personalitate prin asimilarea totalităţii relaţiilor sociale şi umane, nu-i poate fi cu totul străin – aşa cum afirma Terentius – nimic din ceea ce este uman. Luarea în stăpânire a propriei individualităţi şi autoreglajul în problemele majore ale existenţei, ceea ce este în esenţă caracterul, nu sunt posibile fără contracararea unor tendinţe opuse, fără lupta internă şi depăşirea progresivă a unor tendinţe ce apar stabil sau tranzitoriu ca nonvalori. În fapt, atitudinile pozitive nu se pot forma şi dezvolta decât în legătură şi împotriva celor evaluate ca negative. Virtutea se opune senzualităţii, raţionalitatea şi stăpânirea de sine – impulsivităţii, altruismul – egocentrismului etc. Deci, ontologic, coexistenţa în termeni de contradicţie a atitudinilor opuse nu numai că este posibilă, dar este şi logică. (...) În ansamblul său, caracterul funcţionează în baza unor contradicţii dialectice, constând din discordanţa şi confruntarea continuă a aspiraţiilor şi posibilităţilor, a autoaprecierii şi aprecierilor celorlalţi, a autoexigenţelor şi exigenţelor adresate subiectului ş.a.”. Pentru confirmare, vezi: Popescu-Neveanu P. *Caracter*. In: P. Popescu-Neveanu. *Dicţionar de psihologie*. Bucureşti: Editura „Albatros”, 1978, p. 102.

⁷ Expresiile îi aparţin lui I. Nicola şi vizează rolul cadrului didactic în şcoală şi societate. Pentru confirmare, vezi Nicola I. *Profesorul*. In: I. Nicola. *Tratat de pedagogie şcolară*. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică R.A., 1996, pp. 474-475.

observă cum cel căruia îi revine misiunea de a crea situații de învățare favorabile atingerii obiectivelor pedagogice majore face dovada faptului că este, în fapt, un model cultural, o persoană care știe că are vocație, o misiune, un rost. Pentru el, ca urmare a rafinamentului cultural pe care îl posedă, nu este o problemă să se identifice cu idealul educațional și să se ralieze cu plenitudine valorilor acestuia. Or, pentru el, Binele și Frumosul, Libertatea și Solidaritatea chiar există cu adevărat⁸.

În literatura de specialitate, întâlnim numeroase descrieri ale modului în care trebuie să se facă cunoscut caracterul adecvat al cadrului didactic sau – altfel spus – ale modului în care trebuie să se arate însușirile morale fundamentale ale unui profesor care se identifică cu idealul educațional și care promovează, de zi cu zi, valorile acestuia. Iată doar câteva exemple:

- **C. Hăvârneanu – C. Duță:** „Profesia de cadru didactic presupune exigențe morale superioare. Dascălul are posibilitatea să modeleze *o singură dată* materialul cu care lucrează, elevii nefiind asemeni unor piese remodelabile. Personalitatea este una singură, iar calea de formare este unică. Pe lângă rezultatele intelectuale, cadrul didactic trebuie să țină cont și de profilul afectiv-moral al elevului care este dificil de format, dar și de măsurat; astfel de rezultate se observă în timp și după multă trudă. Pregătirea profesională e lesne de realizat în comparație cu tactul și harul pedagogic. Atitudinea profesorului față de munca sa și față de elevi este mai grăitoare decât orice pregătire profesională, căci, uneori, nu contează atât de mult *ce* spune profesorului, ci *cum* spune. Atitudinea profesorului își pune amprenta asupra relațiilor pe care le stabilește cu mediul intern al discipolilor, prin umanismul și dragostea pentru copii, prin sensibilitate, atașament și respect. Dragostea de copii este prima condiție pentru a deveni un bun cadru didactic, un bun educator” [5, p. 56].
- **I. Bontaș:** „Profesorul nu este numai un instructor profesional. El este modelator uman, etic și cetățenesc al tineretului studios. Munca lui implică, în mod obiectiv, o înaltă pregătire morală, calități morale, un profil moral demn, o conștiință și conduită morală demne, civilizate. Profesorul trebuie să cunoască principiile și regulile morale corespunzătoare statutului de drept și de-

mocratic, ale societății civile libere și să formeze deprinderi de comportare în concordanță cu teoria morală corespunzătoare societății în care trăiește. (...) Autocontrolul asupra atitudinilor și modului de comportare în orice situație – în familie, pe stradă, în mijloacele de transport, la școală etc. – trebuie să însoțească în permanență viața profesorului. Profesorul va căuta să fie model etic pentru elevi, dinamizând spiritul critic, spiritul de independență și creativitate la elevi, pentru ca treptat atitudinile și comportamentul lor să capete amprenta personală, să devină propriul lor modelator etic. Atitudinile și deprinderile etice ale profesorului vor spori competența și eficiența măiestriei și tactului psihopedagogice, vor determina creșterea prestigiului său educativ în școală și în afara ei” [3, pp. 262-263].

- **G. Albu:** „Care este sau care poate fi atitudinea profesorului, dacă el dorește, urmărește și își alege ca reper al concepției și acțiunii sale libertatea discipolului, aspirația și puterea lui de a crește? Pentru aceasta, lui nu-i pot lipsi o serie de dimensiuni spirituale. Între acestea reținem:
 - a) *să accepte excepțiile:* copii, situații, evenimente, idei, soluții, preocupări (profesorul are nevoie să-și însușească, să dezvolte și să practice o *pedagogie a excepțiilor*, a situațiilor care sunt și pot fi mereu altfel, altfel de cum au fost sau de cum s-ar aștepta să fie). Această *pedagogie a diversității și diferențelor* va fi, mai întâi, una a acceptării, pozitivă, permisivă, și apoi una a neacceptării, a respingerii, negativă;
 - b) *să-și afirme și exploateze, ori de câte ori are ocazia, calitățile creatoare și originale;*
 - c) *să aibă un psihic bogat de preocupări, căutări și frământări culturale* (profesorul îi atrage pe elevi, expresia lui S. Roller, în măsura în care urmărește crearea propriei persoane; profesorul există creându-se, dominându-se, cultivându-se pe sine);
 - d) *să evite îmbătrânirea psihologică* (să se elibereze de orice infantilism, egocentrism, lașitate, teamă exagerată de risc; să fie mărinimos, generos, dovedindu-se o ființă eliberată, puternică și plină de bucurie);
 - e) *să iubească copiii* (dragostea pentru copii este un indiciu hotărâtor că profesorul este liber și că-i poate oferi copilului libertatea, dorința și puterea de a crește; dacă profesorul reunește în inima sa dragostea de profesiune și dragostea de elevi, atunci putem spune, în acord cu L. Tolstoi, că este un pedagog desăvârșit; dragostea pentru copii se referă la preocuparea sistemică pentru ei, la

⁸ Emițând un asemenea punct de vedere, ne-am condus nu doar de propriile convingeri, ci și de opiniile unor specialiști consacrați din domeniul pedagogiei (cum ar fi, bunăoară, opiniile lui L. Antonesei cu referire la portretul model al educatorului (sursa: Antonesei L. *Paideia*. Iași: Editura „Polirom”, 1996, p. 62)).

- interacţiunea şi dialogul cu ei, la corectitudinea faţă de ei, ea cuprinde dorinţa de a sta şi de a lucra cu ei, de a nu fi plictisit sau de a-i plictisi);
- f) să nu fie nici un intervenţionist, dar nici un om pasiv (profesorul va urmări mereu să elibereze ceea ce este superior în spiritul copilului, va fi atent să nu-l mutilizeze şi să-i creeze, totodată, mobilul interior de a creşte);
 - g) să ofere copiilor un mediu de experienţă (cât mai bogat, care să înlesnească, firesc şi simplu, contactele umane, comunicarea socială, colaborarea, ştiut fiind că ele sunt condiţii favorabile exprimării libertăţii persoanei);
 - h) să caute ca efortul său să fie, pe cât posibil, în continuarea activităţii pe care copilul o preferă şi o desfăşoară din proprie iniţiativă (fără ca aceasta să presupună eliminarea iniţiativelor profesorului);
 - i) să dezvolte la copil aptitudinea pentru înnoire şi reînnoire, dorinţa de perfecţionare şi de noutate (departe de a sfătui copilul să se comporte ca ceilalţi, invocând mereu exemplul şi argumentul majorităţii, profesorul se va bucura de orice tendinţă a copilului de a crea, de a găsi şi formula altceva (decât ceea ce este, îndeobşte, găsit şi formulat);
 - j) să-şi descopere interiorul, dezvoltându-şi şi recunoscându-şi scăderile, să caute în el însuşi şi să-şi elimine defectele, păcatele (cu deosebire acele „calităţi” care stau în calea înţelegerii copilului)” [1].
- **I. Nicola:** „Personalitatea profesorului presupune o serie întregă de calităţi, determinate de specificul şi complexitatea muncii pe care o desfăşoară. Printre ele se enumeră:

umanismul, în general, şi dragostea de copii, în special (aflându-se în faţa unor fiinţe umane, adulte sau în devenire, profesorul trebuie să dea dovadă de multă sensibilitate, ataşament şi respect faţă de ele, transformându-se în cele din urmă într-un coparticipant la propriile lor confruntări);

calităţi atitudinale de natură caracterial-morală (din această categorie face parte spiritul de obiectivitate şi dreptate, principialitatea, cinstea, curajul, demnitatea, corectitudinea, modestia, fermitatea, răbdarea, optimismul, stăpânirea de sine etc.);

conştiinţa responsabilităţii şi a misiunii sale (a fi conştient de această misiune şi a te dărui total şi dezinteresat pentru înfăptuirea ei înseamnă implicit a fi un adevărat patriot);

aptitudinea de a cunoaşte şi înţelege psihicul celui supus acţiunii educative (este vorba de

capacitatea intuitivă, de pătrundere şi sesizare rapidă a particularităţilor psihice individuale);

aptitudinea empatică (care îi oferă profesorului posibilitatea de a privi toate influenţele prin prisma celor cărora li se adresează şi de a prevedea, în acest fel, nu numai eventualele dificultăţi ce ar putea fi întâmpinate, ci şi rezultatele posibile ce ar putea fi atinse; la polul opus se află egocentrismul, care constă în incapacitatea de a se transpune în situaţia celui alt, de a accepta punctul de vedere al acestuia);

tactul pedagogic (pe care V. Pavelcu îl defineşte ca fiind „un simţ al măsurii” specific diferitelor manifestări comportamentale ale profesorului)” [8, pp. 476-479].

Aşadar, fiind pe potriva principiilor şi normelor procesului de predare-învăţare, caracterul adecvat al cadrului didactic vine să înfăţişeze unul din cei mai importanţi factori ai eficacităţii şi eficienţei activităţilor de sorginte şcolară. Prin natura sa, tipul de caracter avut în vedere pune în evidenţă profilul autentic al specialistului ancorat în procesul prin care, expresia lui J. Simon, „un spirit formează alt spirit şi o inimă formează o altă inimă”.

Un profil despre care se poate spune că înglobează, cel puţin, zece elemente definitorii: dragoste pentru oameni, în general, şi tinerii studioşi, în particular; empatie (adică, sensibilitate în raport cu dificultăţile pe care le întâmpină elevii); asertivitate (ceea ce înseamnă să poţi să-ţi susţii propriul punct de vedere cu fermitate şi curaj, dar fără a leza interesele şi demnitatea celor ce-ţi sunt discipoli); capacitatea de a pune preţ pe crearea şi menţinerea, în condiţiile sălilor de studii, a unei ambianţe de susţinere şi cooperare; răbdare (care se rezumă la însuşirea de a fi calm pe întreg parcursul procesului de predare-învăţare); spirit echitabil (care indică la capacitatea cadrului didactic de a se menţine pe dimensiunea standardelor impuse elevilor săi); adaptabilitate (adică, puterea de a face schimbări de natură comportamentală pe fondul unor situaţii care nu au fost prevăzute în prealabil); capacitatea de a demonstra preocupare pentru personalitatea şi interesele fiecărui elev; deschidere pentru lucrul în echipă, pentru o colaborare eficientă cu ceilalţi profesori, cu părinţii, administratorii şcolii şi cu alte părţi implicate, direct sau indirect, în instruirea şi educarea elevilor.

Întrucât caracterul adecvat al cadrului didactic reprezintă, după cum am remarcat deja, una din cele mai importante condiţii ale eficacităţii şi eficienţei

enței activităților de sorginte școlară, este de la sine înțeles că acesta nu are nimic în comun cu problema pe care am enunțat-o și pe care încercăm s-o rezolvăm. Didactogeniile, așa cum apar de zi cu zi – ca stări care exercită efecte nedorite asupra elevilor (în plan psihologic, medical sau/și pedagogic) –, sunt în legătură directă cu acele însușiri morale fundamentale ale cadrului didactic care formează – în mod evident – caracterul inadecvat al acestuia.

Caracterul – arată, în context, D. Popovici [10, p. 95] – se referă la maniera în care un om reacționează față de exterior, față de lucruri, persoane, evenimente. Caracterul cadrului didactic se manifestă și în relația de autoritate cu elevii. Atunci când îi sunt proprii aspecte negative, în contradicție cu cele benefice pentru realizarea cu succes a procesului de învățare, caracterul cadrului didactic se răsfrânge negativ asupra relației cu elevii, împiedicând desfășurarea normală, pozitivă a procesului. Este indiscutabil că nu poate forma oameni echilibrați un cadru didactic neechilibrat psihic. Profesorul își pune amprenta asupra elevului, pozitivă sau negativă, prin felul său de a fi și de a face.

S-a constatat [4, pp. 86-87; 5, p. 58; 7, p. 232] că profesorii care au convingeri conservatoare, idei și sentimente antidemocratice, dau dovadă de rezistență la schimbare sau prezintă tendința de a evita dialogul. Mai mult, ei sunt puțin preocupați să înțeleagă modul în care elevii percep situația de învățare și, respectiv, să rezolve de o manieră corespunzătoare diverse probleme de ordin școlar. Un astfel de profesor, spun specialiștii [7, p. 232], nu poate fi decât antipatizat și refuzat în încercarea sa de a colabora cu elevii.

Un studiu experimental realizat (cu câțiva ani în urmă) în rândul elevilor din ciclul liceal [5, pp. 72-81] a scos în relief cele mai frecvente forme de agresivitate a profesorilor față de elevi. În ordine descrescătoare, acestea s-au prezentat

în felul următor: folosirea tonului ridicat, evaluarea neobiectivă, intimidarea elevilor, adresarea de injurii, amenințarea, excluderea de la ore, folosirea gesturilor amenințătoare, a cuvintelor obscene, ignoranța, nervozitatea permanentă, adresarea de acuzații nefondate, manifestările autoritare de desconsiderare a elevilor, ironia, absența răspunsului la solicitări.

Elevii care au participat la studiul respectiv au explicat aceste conduite inadecvate ale profesorilor prin însușirile lor de personalitate, cel mai des presupunând existența unui substrat psihopatologic în structura personalității profesorului. Recunoscând că profilul caracterial defectuos al profesorilor le-a înrăutățit semnificativ condițiile psihologică, fiziologică și morală, ei, totodată, au menționat că lucrurile puteau lua o altă turnură, dacă aceiași profesori ar fi manifestat, din plin și în mod constant, receptivitate, empatie, deschidere pentru comunicare, toleranță sau/și respect.

Potrivit opiniilor de specialitate [6, p. 314; 10, p. 95], caracterele inadecvate la care „unele trăsături sunt mult prea accentuate sau rigide, inadaptabile situațiilor, cauzând, astfel, suferințe proprii persoane sau celui alt (sau amândurora)”, au ca specific faptul că acționează după propriile reguli prestabilite, și nu după cele care, în mod cert, favorizează procesul de învățământ.

Concluzionând, putem afirma că procesul de învățământ poate fi productiv doar în cazul dacă cadrul didactic aplică în practică trăsături de caracter compatibile cu cerințele de bază ale acestui proces. Succesul școlar nu poate fi înregistrat acolo, unde cadrul didactic dă dovadă de egocentrism, lașitate, ipocrizie, indiferență, orgoliu nejustificat, instabilitate emoțională, autocontrol insuficient, nedreptate în aprecieri sau/și lehamite față de muncă. Un astfel de cadru didactic, expresia lui D. Popovici [12, p. 109], a ales greșit meseria și trebuie să o părăsească de bună voie sau să fie determinat să o facă.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Albu G. Educatorul și pedagogia libertății. In: Albu G. *Introducere într-o pedagogie a libertății. Despre libertatea copilului și autoritatea adultului*. Iași: Editura „Polirom”, 1998, pp. 159-171.
2. Allport G. *Structura și dezvoltarea personalității*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1981.
3. Bontaș I. Personalitatea profesorului. In: Bontaș I. *Pedagogie*. București: Editura „ALL”, 1994, pp. 262-263.
4. Dumitriu Gh. *Comunicare și învățare*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1998, pp. 86-87.

5. Hăvârneanu C., Duță C. Agresivitatea în relația profesor-elev. In: Șoitu L., Hăvârneanu C. (coord.). *Agresivitatea în școală*. Iași: Editura „Institutul European”, 2001, pp. 72-81.
6. Lelard F., Andre C. *Cum să ne purtăm cu personalitățile dificile*. București: Editura „Trei”, 1998.
7. Neamțu C. *Devianța școlară. Ghid de intervenție în cazul problemelor de comportament ale elevilor*. Iași: Editura „Polirom”, 2003.
8. Nicola I. *Tratat de pedagogie școlară*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1996.
9. Popescu-Neveanu P. Caracter. In: Popescu-Neveanu P. *Dicționar de psihologie*. București: Editura „Albatros”, 1978.
10. Popovici D. Caracterul profesorului. In: Popovici D. *Didactica. Soluții noi la probleme controversate*. București: Editura „Aramis”, 2000.
11. Popovici D. Didactogenii posibile. In: Popovici D. *Didactica. Soluții noi la probleme controversate*. București: Editura „Aramis”, 2000.
12. Popovici D. Observații asupra surselor didactogeniilor. In: Popovici D. *Didactica. Soluții noi la probleme controversate*. București: Editura „Aramis”, 2000.
13. Șleahțițchi M. Despre amenințarea didactogenă, în termeni concreți. In: *Școala modernă: provocări și oportunități: Materialele Conferinței Științifice Internaționale, 5-7 noiembrie 2015, Chișinău*. Col. de red.: A. Bolboceanu et al. Coord. șt.: Lilia Pogolșa, Nicolae Bucun. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației (Tipogr. „Cavaioli”), 2015, pp. 35-39.
14. Șleahțițchi M. Didactogenia, fenomenul care desfigurează învățământul. In: *Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială*, 2015, nr. 3 (40), pp. 1-6.

NECESITATEA PREDĂRII DISCIPLINEI *PSIHOLOGIE* ÎN INSTITUȚIILE DE ÎNVĂȚĂMÂNT PROFESIONAL TEHNIC

Tatiana RUSNAC,
psiholog, master în științele educației
Colegiul de Arte „Nicolae Botgros”, or. Soroca
ORCID iD: 0000-0003-0225-7849

Rezumat. Acest articol evidențiază importanța psihologiei în procesul educațional al elevilor. Predarea disciplinei „Psihologie” în instituțiile de învățământ profesional tehnic reprezintă o dovadă certă în privința eficacității acesteia atunci, când absolvenții încep să aibă primele dificultăți la începutul vieții lor profesionale.

Este esențial să abordăm psihologia în contextul metodologiilor orientate spre dezvoltarea individuală, personală, dar și socioprofesională a tinerilor.

Elevii se încadrează în învățământul profesional tehnic la vârste propice pentru învățarea viitoarelor meserii. Formarea personalității lor în respectivele perioade este influențată major de relația cu semenii, fiind încă foarte evidentă autoritatea părintească, când viața profesională este încă o noțiune abstractă.

Cuvinte-cheie: psihologie, curricula, individ, personalitate, autocunoaștere, tehnologii educaționale, elev, cultură psihologică.

THE NECESSITY OF TEACHING PSYCHOLOGY IN VOCATIONAL INSTITUTIONS

Abstract. This article highlights the importance of psychology in the educational process for pupils. The proof that teaching the discipline of Psychology would be effective in technical education institutions becomes apparent when former graduates begin to have their first difficulties at the beginning of their professional life. It is essential to approach psychology in the context of methodologies aimed at the individual, personal and socio-professional development of young people. Students are incorporated into vocational education at an age suitable for learning future trades. The formation of their personality in these periods is greatly influenced by the relationship with their peers and parental authority, obviously still very important, when professional life is still just an abstract notion.

Keywords: psychology, curriculum, individual, personality, self-knowledge, educational technologies, pupil, psychological culture.

„Omul este un mic univers...”

Actualmente, de la școală se așteaptă ca tinerii să fie pregătiți pentru viață, să se autocunoască, autoaccepte, să-și schițeze planuri de viitor, să-și proiecteze, să conștientizeze și să-și asume responsabilități, să-și pună în armonie relațiile interpersonale, pentru a-și putea cunoaște capacitățile proprii, a-și spori randamentul muncii intelectuale și fizice.

Întrebările stringente la care se caută răspunsuri urgente, adesea, se axează pe următoarele aspecte:

- ✓ Cine voi deveni în viitor?
- ✓ De ce nu mi se permite totul?
- ✓ Cum să devin eficient?
- ✓ Cum să trăiesc în acord cu mine însumi și cu cei din jur?

Acestea și multe alte dileme apar în viețile elevilor adolescenți. Mulți dintre ei întâmpină dificultăți, când devin independenți după absolvirea gimnaziu-

lui, mai ales, când trebuie să ia decizii și să-și elaboreze planuri de perspectivă.

Care este cauza? Unii acuză școala, programul de învățământ, rar, dar se întâmplă – curricula, precum că ar include prea puține cunoștințe pentru autoevaluare și autocunoaștere.

Elevii obțin multe cunoștințe din diferite domenii științifice: învață să rezolve probleme la matematică, cunosc legile fizice, studiază disciplinele de specialitate chiar cu fanatism față de profesia aleasă, dar nimeni nu-i învață să se autocunoască. Acest gol vine să-l completeze disciplina *Psihologie*.

Studierea acesteia acordă șansa dezvoltării unor personalități deschise spre nou, cu tendințe spre autorealizare, autodesăvârșire, cunoaștere și posesiarea artei de comunicare excelentă cu semenii.

De aceea, profesorii trebuie să creeze condiții pentru dezvoltarea potențialului moral și personal al elevilor. Una dintre condițiile de bază în evolu-

rea oricărei personalități este îmbunătățirea procesului educațional și a formării culturii sale generale, fapt ce este imposibil de realizat fără înțelegerea și cunoașterea sinelui, a propriilor aptitudini și posibilități, a lumii interne proprii. Autocunoașterea și autoînțelegerea contribuie la cunoașterea și înțelegerea altor oameni și la stabilirea relațiilor adecvate cu ei.

Importanța predării psihologiei în școală este explicată nu doar în sens teoretic, ci și în sens practic, ca nevoie a tânărului de a se cunoaște pe sine și pe alții, de a se perfecționa pe sine și dacă e posibil, pe alții. De aceea, în cadrul lecțiilor de psihologie practicăm exerciții și activități, la care punem accente pe aprecierea și percepția personală, multiplele aspecte ale eului, resursele motivaționale, schimbarea și dezvoltarea profesională, evoluarea personală prin perseverență, promovarea de sine în viitorul apropiat. Menționăm că aceste activități nu sunt incluse în curriculumul disciplinei, ci le propunem elevilor într-un modul aparte, la fiecare capitol teoretic studiat.

Spre exemplu, studiind tema *Personalitatea*, propunem elevilor să schițeze o serie de idei privind aprecierea propriei persoane, în care să identifice calitățile sale valoroase. Această activitate este importantă pentru dezvoltarea capacității tinerilor de a-și scoate în evidență propriile trăsături și virtuți în comparație cu ale altor persoane. Prin utilizarea metodei *asaltului de idei*, rugăm elevii să determine de ce ar fi bine să facem afirmații de autoapreciere. Discuțiile se pot desfășura, conform următoarei scheme de idei:

1. *Suntem individualități.*
2. *Suntem individuali, dar avem și multe lucruri comune.*

Îndemnăm elevii ca prin intermediul propriilor trăsături, să numească cinci calități pozitive importante și numai una negativă care trebuie să fie schimbată. Apoi, urmează întrebările: *De ce? Cum? Când? Cu ajutorul cui?*

Pentru a consolida cunoștințele elevilor, le propunem să scrie un *eseu-smart* despre eul real (*Cum sunt în momentul de față?*). Cum ar trebui să fie eul ideal, conform cerințelor societății contemporane – ar putea una dintre chestiunile esențiale abordate în text. În rezultat, elevii conștientizează calitățile ce le lipsesc și la care aspiră.

Înțelegerea și cunoașterea sinelui, a propriilor aptitudini și posibilități ale lumii interne proprii, autocunoașterea și autoînțelegerea contribuie la consens și la stabilirea relațiilor adecvate cu oamenii. Am observat pe parcursul anilor că elevii

așteaptă de la studierea psihologiei „cheia” dezvoltării tuturor problemelor personale cu care se confruntă, indiferent dacă acestea au sau nu tangența cu domeniul.

Se recurge la psihologie ca la o soluție magică în tratarea bolilor trupului sau ale sufletului, în educația copiilor, depășirea dificultăților în familie, neînțelegerilor iscate cu prietenii, în dragoste etc. Sunt instituții ce nu dispun de funcția de psiholog, dar de-a lungul anilor observăm că elevii au nevoi legate de consultații individuale. Uneori, ei nu au cu cine să discute deschis și sincer despre propriile trăiri și emoții. În cazul instituției noastre, se practică aceste întâlniri individuale pentru susținerea elevilor în diferite situații dificile. Cât de problematic nu ar fi copilul, oricum posedă și calitățile pozitive care cu ajutorul psihologului se dezvoltă și se depășește orice criză.

Atât în instituția preșcolară, cât și în școală, copiii operează cu noțiuni ca: motiv, scop, caracter, aspirații, ideal, relații interpersonale, temperament etc. De aceea, este necesar ca ei să nu cunoască aceste noțiuni în mod empiric și intuitiv, nu din auzite, ci să pătrundă în esența psihologică adevărată a lor.

Unul dintre principiile predării psihologiei pe care îl utilizăm, este asigurarea dreptului copilului la creativitate și libertate și neamestecul în lumea lui internă fără dorința lui proprie. Respectarea elevului ca personalitate, acceptarea lui necondiționată, deschiderea în fața lui a posibilităților de a se autoaprecia și autocunoaște – iată procedeele ce-i asigură satisfacția față de procesul instructiv-educativ. Trăirea bucuriei reprezintă un factor important al învățării.

În instituțiile de învățământ profesional și tehnic, este dificil să fii eficient, deoarece curriculumul cere de la elev concentrarea forțelor și atenției asupra gândirii logice, comunicabilității, lucrului individual la disciplinele de specialitate etc.

La orele de psihologie, încercăm să schimbăm această situație, în special, la compartimentul *Cogniție și comunicare*. Elevii își cunosc și evaluează posibilitățile sale cognitive, conștientizează că aptitudinile cognitive pot fi dezvoltate și învață chiar procedee, tehnici în această direcție, dar și în cea a creativității. Își formează deprinderea de a formula idei și de a le argumenta. Acest fapt este foarte important în cunoașterea lumii, în formarea concepției despre lume și în dezvoltarea gândirii critice. Predarea psihologiei reprezintă o condiție necesară în formarea personalității elevilor și pentru descoperirea propriului potențial creativ.

Lecțiile de psihologie sunt orientate spre educarea la elevi a unei *culturi psihologice*, cultură pe care trebuie să o posede toți oamenii. Cultura psihologică reprezintă grija de propria sănătate psihică, adică, capacitatea de a face față situațiilor dificile și crizelor psihologice, în caz de necesitate de a ajuta persoanele apropiate.

Cultura psihologică include următoarele componente:

- autocunoașterea;
- cunoașterea altora;
- capacitatea de a conduce cu eul propriu;
- comportament cu emoțiile și comunicarea.

Toate valorile morale, precum umanismul, democrația, colaborarea, loialitatea, toleranța etc. se bazează pe legitățile psihologice de comunicare, pe particularitățile de personalitate. Suntem convinși de faptul că psihologia ajută elevii să-și formeze capacitatea de înlăturare a situațiilor dificile. Or, acestea prezintă pericol pentru sănătatea fizică și psihică a tinerilor, pentru confortul (climatul) lor psihologic. În acest scop, elevii învață în cadrul lecțiilor strategii cognitive, emoționale, comportamentale de soluționare a conflictelor.

Un rol important în asigurarea tuturor condițiilor expuse revine profesorului de psihologie, dar și mediului în care se află elevii. Deoarece nu doar cunoștințele transmise în cadrul lecțiilor, dar și asigurarea unei atmosfere psihopedagogice favorabile în care elevii să poată realiza procesul lor de învățare, pentru autoactualizarea experienței în dezvoltarea potențialului lor creativ, pentru alegerea căilor individuale de studiu, care pornesc de la posibilitățile, interesele, tendințele lor este o necesitate de prim-plan. Atât profesorul de psihologie, cât și ceilalți angajați în câmpul instruirii, creează un spațiu educativ determinat.

În cadrul acestui proces, activitățile întreprinse trebuie orientate astfel, ca pregătirea elevilor să nu aibă cunoștințe de psihologie formale, abstracte, dar să se transforme în convingeri. Una din condițiile de bază ale acestei transformări este retractarea cunoștințelor obținute prin experiența proprie a omului, reflexia independentă, retrăirea celor cunoscute și determinarea atitudinii față de ele. Anume de aceea, un rol important îl are lucrul independent al elevilor la lecțiile de psihologie, orientat la adunarea faptelor despre activitatea psihică a omului, analiza și explicarea lor.

Considerăm că este importantă și atitudinea emoțională pozitivă a profesorului față de cunoștințele din psihologie, încrederea lui în veridicitatea pozițiilor teoretice predate, fapt ce suscită interesul elevilor față de obiect.

În activitatea noastră, întotdeauna ținem cont de faptul că problema personalității ocupă locul central în cursul de psihologie. Direcționarea lecțiilor către studierea personalității trezește interesul tinerilor față de lumea interioară a omului, dorința de a pătrunde în esența ei, de a înțelege atât particularitățile psihice ale altor persoane, cât și ale lor proprii.

Tendința de a cunoaște însușirile memoriei, atenției, voinței, caracterului propriu și tendința de a le perfecționa au o mare importanță în formarea autoconștiinței elevilor. De la profesorul de psihologie se cere să cunoască procedee noi de predare, utilizând diverse metode, îndeosebi cele interactive, să poată explica științific fenomenele psihice cu care se confruntă adolescentul.

Dacă ne referim la activitatea noastră, la modul practic, menționăm că ne axăm pe următoarele principii:

- Toate fenomenele psihice reflectă realitatea. Analizând lumea în procesul activității, omul obține cunoștințe despre obiectele și fenomenele lumii înconjurătoare, despre însușirile lor, despre legăturile dintre ele. Reflectarea realității poartă un caracter activ, deoarece are loc în procesul activității.
- Psihicul este însușirea creierului. La baza fenomenelor psihice stă activitatea reflectorică a creierului, ce apare sub influența mediului extern. Caracterul reflectoric formează reacția de răspuns a organismului la influențele din afară.
- Activitatea psihică a omului este condiționată cauzal. Ea se datorează influențelor din mediul vizat și stărilor interne ale personalității, ce răspund la acestea. Gândirile, emoțiile, acțiunile și faptele omului sunt condiționate de viața lui anterioară, de circumstanțele vieții și educație. Pentru a le explica, trebuie cunoscute anume cauzele. A le cunoaște este posibil, doar știind condițiile în care omul s-a dezvoltat, ce fel de persoane l-au înconjurat, relațiile lui cu ele.
- Toate fenomenele psihice se apreciază în dinamica dezvoltării lor. Acest principiu se referă la dezvoltarea psihicului animalelor, dezvoltarea istorică a conștiinței omului și evoluția psihică a copilului. Dezvoltarea este întotdeauna schimbarea calitativă, apariția noului. În procesul dezvoltării se formează așa trăsături de personalitate, precum spiritul de observație, puterea imaginației, profunzimea gândirii, emotivitatea. Toate acestea evoluează în procesul activității practice, în comunicarea cu alți oameni.
- Psihicul omului apare și se dezvoltă în proces de activitate. Omul cunoaște obiectele, însușirile lor, relațiile dintre ele, numai influențând asupra lor.

Dacă cursul de psihologie va fi construit pe aceste principii, va favoriza elevii să cunoască importanța practică a cunoștințelor din acest domeniu, fapt ce va deveni o condiție esențială în formarea personalității lor.

Organizarea activității instructive la lecții, fie ea organizată în grup ori individual, necesită în mod inevitabil metodologii didactice adecvate și tehnologii educaționale moderne.

La dezvăluirea esenței și perspectivelor de aplicare a tehnologiilor educaționale, au contribuit numeroși savanți din România, precum G. Văideanu, Al. Crișan, E. Sîrbu, I. Nicola et al., din Republica Moldova – N. Bucun, Vl. Guțu, V. Mândăcanu, Vl. Pâslaru, V. Panico, Gh. Rudic, dar și din Rusia, Anglia, Germania etc.

Tehnologiile educaționale (sau pedagogice) în sens larg cuprind obiective transdisciplinare, metode și procedee de formare a proceselor de percepere, memorare și gândire, sistem de evaluare.

Tehnologiile educaționale sunt menite să reducă la minimum nereușitele în procesul predării-învățării, orientându-se spre o proiectare anticipată a întregului proces educațional.

Accentuăm aici scopul lucrării noastre, anume în a evidenția unele tehnologii eficiente de predare a psihologiei, în anii I și II de colegiu. Ne referim la tehnici de lucru cu manualul, izvoare bibliografice, opere literare, utilizarea discuțiilor în grup, metoda analizei introspective, trainingul reflexiv.

La lecțiile de psihologie, folosim mai multe manuale, însă cel mai frecvent *Psihologia*, de Lucia Savca, elaborat în conformitate cu curriculumul pentru clasele de liceu. Acest manual se distinge prin următoarele particularități:

- Conține în formă concisă tot materialul instructiv de bază, care vizează disciplina, prezintă definițiile și noțiunile-cheie, cu analizele de rigoare.
- Redă conținutul noțiunilor de bază într-un sistem strict, reieșind din interrelațiile esențiale, de subordonare a lor.
- Pretinde la descoperirea exhaustivă a conținutului științific al obiectului de studiu.

În procesul predării psihologiei, elaborăm sarcini logice și formulăm întrebări de lucru pertinente. Sarcinile sunt elaborate printr-un demers logic: urmărind textul din manual, cu întrebări, ce îi solicită elevului-cititor conștientizarea conținuturilor acestora, înțelegând logica raționamentelor autorului.

Exemple:

1. E.C. Немов afirma că „procesele psihice: percepția, atenția, imaginația, memoria, gândirea, limbajul sunt componentele principale ale activității omului”. Respectivul autor a inclus temele enumerate în capitolul *Psihologia activității și a proceselor cognitive* [5]. Pe de altă parte, A.B. Петровский a atribuit procesele cognitive psihologiei personalității și le-a introdus în capitolul *Procesele cognitive ale personalității* [6]. Cum credeți, de ce într-un caz, procesele cognitive se examinează în contextul psihologiei activității, iar în altul – în cel al psihologiei personalității?

2. Citiți atent capitolele despre memorie (gândire, limbaj) din manual (L. Savca, *Psihologia*, Chișinău, 2005) și răspundeți la următoarele întrebări:

- Mulți cercetători au studiat legitățile memoriei. De ce se consideră învățarea pe de rost neeficientă pentru instruire?
- De ce este nevoie să cunoaștem legile memoriei, dacă învățarea pe de rost este dăunătoare?
- Poate exista „gândire neverbală”? Dacă nu, de ce? Dacă da, oferiți exemple.
- La studierea temei *Limbajul și gândirea*, limbajul este exprimarea exterioară a gândului. Cum explicați cazurile, când omul gândește una, dar spune altceva? Demonstrați, că și în aceste cazuri, se manifestă relația dintre gândire și limbaj, că nu este ceea, ce nu-i în gândire.

În formularea întrebărilor bazate pe informațiile din manual, respectăm următoarele cerințe:

- Pregătim întrebările de tipul: *De ce?, Ce reiese de aici?, Care este concluzia?, Cum se explică?* etc.
- Evităm formularea întrebărilor de tipul: *Cine?, Ce?, Când?, Cât?, Unde?*, care orientează elevii spre căutarea răspunsurilor gata, prezentate în carte. Bunăoară, putem modifica întrebarea *Ce este percepția?*
- Diverși autori definesc în mod diferit percepția și anume:

„Percepția este reflectarea obiectelor și fenomenelor în integritatea lor, la acțiunea lor nemijlocită asupra organelor senzoriale”. „Percepția se prezintă drept sinteză conștientizată (ce presupune gândirea) și semnificativă (legată fiind de cuvânt) a celor mai diferite senzații, sursa de proveniență a cărora este obiectul integral al lumii reale. Această sinteză se prezintă drept chip al obiectului (fenomenului, procesului) dat, ce se constituie în procesul reflecției lui active”.

- Încercați să formulați o definiție a percepției.

Tipuri de întrebări și sarcini ce pot fi elaborate în baza materialului din manual

1. Întrebări și însărcinări care cer evidențierea conținutului științific ori sensului teoretic al noțiunilor. *De exemplu: Ce este memoria?*
2. Întrebări (însărcinări) pentru analiza exemplilor din realitate la unele noțiuni ori legități.
Exemple: Structura activității este următoarea: motivul – scopul – mijloacele de realizare – rezultatul. Conținutul activității e constituit din: activități, acțiuni, operații. Analizați structura psihologică a unei activități cunoscute. Dați exemple cum activitatea corelează cu motivul, acțiunea cu scopul, iar operația cu condițiile realizării activității.
3. Întrebări și însărcinări pentru analiza critică a diferitor unghiuri de vedere referitoare la una din problemele psihologice. *De exemplu: Analizați definițiile date atenției de către diferiți autori. Prin ce se aseamănă, prin ce se deosebesc? Care vă par mai convingătoare? De ce?*
4. Sarcini pentru evidențierea criteriilor psihologice de apreciere a faptelor și acțiunilor oamenilor în diferite situații, reieșind din predispozițiile teoretice. *De exemplu: Imaginați-vă și descrieți cum va acționa un holerici, un sangvinic, un flegmatic și un melancolic, când va afla că a primit o notă negativă.*
5. Însărcinări și întrebări pentru aprecierea importanței practice a unor poziții teoretice. *De exemplu: Ce importanță are pentru părinți cunoașterea periodizării în dezvoltarea psihică a copiilor?*

Literatura artistică – instrument de instruire

În predarea psihologiei în școală pot fi utilizate cu succes poveștile, snoavele, fantastica.

Poveștile sunt eficiente doar atunci, când se asociază cu realitatea absolută. Ele par a fi simple schematic, prezintă modele de comportament, dar în același timp, oferă libertatea alegerii acestor modele. Pot servi ca material interesant pentru cercetarea la elevi a percepției simbolurilor culturii, limbajului culturii, paradigmei sensurilor ascunse în povești.

Snoavele. Acestea nu conțin indicații cum să acționăm, nu se propun algoritmele acțiunilor. Întotdeauna există problema alegerii morale și asocierea privind comportamentul eroului snoavei. Se ascunde profunzimea naturii omenești.

Fantastica. În literatura fantastică, se întâlnesc probleme intelectuale, ghicitori ce trebuie „dezlegate”. Problema omului are un parcurs neobișnuit. Aici elevul își descoperă libertatea fanteziei.

La lecțiile de psihologie, se poate opta pentru citirea literaturii artistice în mai multe cazuri, în special:

- ca procedeu de transmitere a cunoștințelor, când operele conțin informații despre fenomenele psihice studiate;
- ca metodă în instruirea problematizată pentru formularea sarcinii;
- ca instrument al analizei introspective, când materialul operei se folosește ca procedeu concret de adresare către propria persoană;
- drept ilustrare a unui oarecare fenomen.

Vă prezentăm, în continuare, tehnica de lucru cu operele/textele literare. În cadrul mai multor lecții, se lecturează textul, apoi le cerem discipolilor să realizeze o activitate creativă, pentru a răspunde la întrebări de timp: *Ce gânduri mi s-au perindat, când ascultam? Ce-am simțit, trăit, când am ascultat? Ce dorințe avem, în timpul când ascultăm?* Apoi, se pot propune aceleași întrebări, dar cu referințe la unul dintre eroii operei (*Ce gânduri avem, dacă eram în locul eroului?*).

În urma răspunsurilor la aceste întrebări, elevul privește situația parcă din interior, comparând poziția Eu-lui cu cea a eroului principal. În discuții, se poate reliefa atitudinea tânărului față de sine, față de alții, față de lume, față de acțiunea lui în această lume, față de trăirile proprii etc. Constatăm că o importanță deosebită în procesul de predare o are literatura utilizată. Astfel, am elaborat o listă de opere din patrimoniul literaturii universale, pentru a fi utilizate la lecțiile de psihologie:

- G.G. Márquez *O sută de ani de singurătate* – la tema *Memoria*;
- K. Kesey *Zbor deasupra unui cuib de cuci*, unde se descrie comportamentul oamenilor cu lobotomie – la legătura dintre psihic și creier;
- A. Conan Doyle *Aventurile lui Sherlock Holmes* – la tema *Gândirea*, când se explică tipurile de raționamente;
- G. de Maupassant – la temele *Personalitatea*, *Motivația*, *Relațiile interpersonale*;
- L. Rebreanu *Ion*, *Ciuleandra*; M. Preda *Cel mai iubit dintre pământeni* – opere în care se explică tipurile de temperament, valorile, motivele omului, sfera afectivă;
- R. Kipling *Mowgli* – la temele *Deprinderi și Personalitate*;
- G. Bacovia, W. Shakespeare, D. Matcovschi, N. Stănescu, A.И. Куприн, M. Eminescu – la tema *Emoțiile și sentimentele*;
- A.П. Чехов (povestirile mici) – la tema *Caracterul*;

- L. Blaga *Hronicul și cântecul vârstelor*; M.V. Llosa *Orașul și câinii* – atunci când se studiază formarea spirituală a personalității, problemele psihologice ale vârstei adolescenței etc.

Lecția-discuție

În predarea psihologiei, foarte frecvent și cu succes utilizăm discuția. Lecția-discuție conține elemente de dispută. Discuția, de obicei, se utilizează atunci, când este necesar de a evidenția diferite unghiuri de vedere asupra unor sau altor probleme. Participanții la discuție trebuie să fie toți elevii prezenți la lecție. Discuția nu presupune conturarea unei opinii de grup comune, însă ea contribuie la alegerea deschisă de către elev a poziției (punctului de vedere) tangențiale asupra problemei. Discuția contribuie la activitatea maximă a activității de gândire a celor prezenți și poate fi utilizată în cadrul tuturor tipurilor de lecții.

Structura discuției este aceeași ca și a oricărei alte activități: scopul discuției – soluționarea problemei, mijloacele – înaintarea ipotezelor și verificarea lor în dispută, rezultatul-concluzia, ce poate satisface toți participanții ori majoritatea dintre ei. Succesul discuției depinde de motivația elevilor. Pentru unii, rațiunea de a participa la discuție este de-a arăta profesorului că a citit literatura recomandată și de a fi apreciat pentru activitatea individuală. Pentru alții, este competiția, ei devin deodată participanți activi și se grăbesc să respingă ori să susțină poziția ce se discută. Pentru a treia categorie de elevi, motivul de bază este cel cognitiv. Anume ei devin liderii dezbaterii.

Scopul lecției-discuție se realizează anume atunci, când motivul de bază pentru participare este cel cognitiv. Discuția cu elevii la lecție se deosebește de cea de la un forum științific, prin faptul că decurge în jurul întrebării despre cum să înțelegi teoria existentă referitoare la aplicarea practică, cum s-o utilizezi în activitatea reală. Nu sunt excluse argumentele greșite, eronate, din contra, ea oferă posibilitatea de a conștientiza greșelile și a le corecta.

Discuția reprezintă un proces dinamic și contradictoriu. Caracterul dinamic rezidă în activismul divergent al elevilor, caracterul contradictoriu – în combinarea activismului cu posibilele raționamente incorecte, eronate. De aceea, realizarea acestui tip de lecție cere de la profesor responsabilitate deosebită.

Pentru eficiența discuției, în organizare ne străduim să ținem cont de următoarele elemente:

- Elevii nu trebuie impuși să urmărească ordinea de idei în discuție, importante din punctul

nostru de vedere, ci trebuie să acționeze conform propriei intuiții.

- Nu este necesar să se insiste asupra abordării ideilor teoretice, conceptuale ale cursului, care sunt determinate de program. Trebuie să permitem ca discuția să se dezvolte în direcția acelor probleme, care ar da posibilitate la înțelegerea reciprocă a elevilor în timpul dialogului.
- Este binevenit ca ideile teoretice să se consolideze prin exerciții practice.
- Elevii trebuie să fie stimulați în emiterea propriilor idei.
- Trebuie să ajutăm discipolii să conștientizeze propriile presupuneri, idei, întrebări care apar în procesul discuției.
- Elevii trebuie să fie stimulați când găsesc argumente la propriile idei, convingeri.
- Nu trebuie de insistat ca elevii să analizeze, discute întrebările, până când nu vor găsi răspunsuri la ele.
- La fiecare lecție e necesar de utilizat exerciții pentru a demonstra legătura dintre teorie și practică.
- Nu trebuie de manipulat discuția, pentru a demonstra importanța și corectitudinea punctului propriu de vedere.

Facem concluzia că lecția-discuție le acordă elevilor multe avantaje:

- permite să conștientizeze poziția proprie în relațiile interpersonale;
- dezvoltă activismul subiectiv;
- formează calități și abilități de comunicare;
- posibilitatea de-a anula realitatea social-psihologică;
- dezvoltă capacitatea de-a asculta;
- dezvoltă sensibilitatea socială;
- stimulează motivația de a se include în soluționarea problemelor;
- stimulează asociațiile profunde, adânci;
- creează atmosfera cooperării intelectuale;
- permite luarea deciziilor de grup;
- permite elevilor să-și argumenteze ideile proprii;
- satisface nevoia de autorespect necesitatea de autostimă;
- permite de a demonstra superioritatea opiniei proprii și de a o argumenta, independent de presiunea opiniei de grup;
- dezvoltă capacitatea de a folosi propriul intelect.

Metoda analizei introspective în predarea Psihologiei

Metoda analizei introspective în predarea psihologiei reprezintă o tehnică de cercetare a sinelui. Condiționează dezvoltarea reflexiei ca proces de obținere a cunoștințelor despre sine, în care elevul nu numai că își investighează lumea internă, dar se încearcă pe sine ca cercetător, studiază cum este văzut de alții. Dezvoltă capacitatea de a-și comunica propriile gânduri, de a se autoobserva și aprecia starea sa internă. Stimulează analiza și înțelegerea comportamentului propriu, particularităților de personalitate proprii, atitudinii față de sine, relațiilor cu alți oameni. Pentru dezvoltarea introspecției și reflexiei este nevoie de o situație dificilă. Se pot folosi jocuri de tipul *Camera lui Wolt Disney*, pe care le dezvoltăm în cele ce urmează:

1. Împărțiți în gând spațiul în patru cercuri. Intrați în cercul „Visătorului” și reprezentați-vă cea mai fantastică soluționare a problemei, încercați să vedeți ce o să simțiți, când problema va fi soluționată în acest mod. Apoi, treceți în cercul „Observatorului”.
2. De aici, priviți la „Visător”. Care este atitudinea Dvs. față de „Vis”? Vă place cum este el?
3. Acum, intrați în cercul „Realistului” împreună cu visul care v-a apărut la „Visător”. Cum se uită la el „Realistul”? Nu ar trebui ceva de schimbat în el? Este vreo legătură dintre vis și realizare? Apoi, treceți în cercul „Observatorului” și spuneți despre aceasta „Visătorului”, din numele „Observatorului”.
4. Intrați în cercul „Critica”. Criticați neajunsurile visului creat de Dvs., propuneți metode constructive de înlăturare a lor. Treceți iarăși în cercul „Observatorului” și transmiteți criticele „Visătorului”.
5. Treceți iarăși în cercul „Visătorului”. Schimbați procedeele de soluționare a problemei, ținând cont de observațiile de la „Critica” și „Realist” și repetați pașii 2, 3, 4, până când visul Dvs. nu va fi adecvat din toate pozițiile.
6. Uniți împreună toate rolurile, trecând prin spațiile „Visătorului”, „Criticii”, „Realistului”.
7. Imaginați-vă o situație în viitor, care ar cere soluționarea acestei probleme. Sunteți satisfăcut de posibilitatea pe care o aveți?

La etapa de pregătire pentru metoda analizei introspective, este necesar ca elevii să facă lucrări creative la teme: *Cum sunt?*, *Eu și prietenii mei* etc. Temele pentru analiză pot fi cele mai diferite: de la relațiile interpersonale cu oamenii, până la atitudinea față de specialitatea aleasă, viitoarea profesie,

politică etc. Metoda analizei introspective se poate utiliza și în scopul însușirii cunoștințelor psihologice concrete.

Trainingul reflexiv

Trainingul reflexiv în predarea psihologiei reprezintă o metodă ce permite să se obțină cunoștințe cu ajutorul mijloacelor însăși ale psihologiei. Pregătirea pentru organizarea trainingului: elevilor li se propune să se pregătească din timp și la una din lecții să aducă informații la o temă care-i interesează în mod special. Discursul trebuie să dureze 10-15 minute și să fie alcătuit după următorul plan:

◆Conceptele de bază ale temei; ◆Esența temei; ◆Aprecierea emoțională (*ce-i place și ce – nu în tema dată*). Elevul trebuie să-și exprime punctul său de vedere asupra temei alese.

Etapa I. Elevul prezintă informația, sub formă de referat ori povestire. La sfârșit, profesorul propune clasei să pună întrebări asupra aspectelor neclare. Prezentatorul răspunde succint.

Etapa II. Fiecare dintre ascultători trebuie să-și expună opiniile referitoare la cele auzite:

- Ce i s-a părut cel mai interesant în comunicare.
- Ce i-a plăcut (nu i-a plăcut) în discurs. Se aplică formula *Eu în locul lui ...*

Etapa III. Elevul, care a citit informațiile, răspunde (dacă dorește) la întrebările și propunerile colegilor.

Etapa IV. (*cea de bază*). Discuția propriu-zisă – trainingul reflexiv. Profesorul își asumă rolul principal și direcționează dialogul reflexiv. Află părerea elevilor referitor la:

- Particularitățile gândirii și vorbirii celui care a venit cu comunicarea;
- Aptitudinile lui didactice;
- Particularitățile de personalitate, agresivitatea, anxietatea, toleranța la frustrare etc.;
- Atitudinea lui față de sine – este încrezut în sine sau nu, se autorespectă ori nu;
- Atitudinea lui față de alți oameni;
- Cum se adresează asistenței, are încrederea în ea, îi solicită colaborare, dorește s-o ajute să înțeleagă materialul propus.

Etapa V. Este etapa de generalizare, când profesorul formulează o concluzie. Atunci, adresează elevilor întrebări de tipul:

- *Puteți spune că ați aflat, înțeles ceva pentru sine, despre sine?*
- *Puteți spune că ați aflat ceva despre alți oameni, despre oameni, în general?*
- *Puteți spune că ați aflat ceva despre lume?*

Etapa VI. Se aduc mulțumiri celui care a ținut discursul.

Această metodă, în opinia noastră, le oferă elevilor următoarele avantaje:

- să se cunoască pe sine;
- să se învețe a reacționa adecvat la părerile altora;
- să-i cunoască pe alții;
- să înțeleagă că toți oamenii sunt diferiți;
- să reflecteze asupra imaginii de sine.

Argument final

Psihologia – în învățare/studiu – este precum un edificiu măreț în care domnește lumina magică. Omul crește – cu mintea și cu sufletul. Grație psihologiei, rațiunea se altoiește. Mii de ferestre se deschid și ochii privesc spre Univers. Studiind această disciplină, elevul învață a afirma: „*Sunt cineva în devenire*”, deoarece se descoperă pe sine. Învață un alfabet al omenirii. Este o muncă asiduă, împletită din

bucuria descoperirii și efortul voinței, încununat de un mister ce domnește ani de zile. Apoi, dintr-un adolescent de 15 ani, fără încredere în sine, pășește spre lumea mare o tânără personalitate evoluată.

Psihologia e o *fabrică* de construire a eului uman – al aceluși ocean fără hotare și de nemăsurat. Menirea supremă a disciplinei și a profesorului este de a învăța pe elev să cugete și să fie om. D. Cantemir susținea că „idealul educației este virtutea care se dobândește printr-o triplă cunoaștere”. Cunoașterea de sine, cunoașterea lui Dumnezeu, cunoașterea lumii!

Elevul de azi și cel de mâine au nevoie în activitatea de învățare de un motiv, de acel chibrit care să le aprindă flacăra tendinței spre cunoaștere de sine. Motivele pentru aceasta sunt multe: dorința, sentimentul, interesul, curiozitatea.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. *Curriculum național. Ghid metodologic de implementare pentru învățământul liceal* (Științe socioumane). MECC. Chișinău, 2019.
2. Nemov R.S. *Psihologia*. Chișinău: Editura „Lumina”, 1994.
3. Savca L. *Psihologie. Manual pentru licee*. Chișinău: Editura „Lumina”, 2005.
4. Бадмаев Б.Ц. *Методика преподавания психологии*. Москва: Гуманит. изд. центр „ВЛАДОС”, 2001.
5. Немов Е.С. *Психология. Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. 4-е изд.* Москва: Гуманит. изд. центр „ВЛАДОС”, 2001.
6. Петровский А.В. *Общая психология. Энциклопедический словарь*. Москва: Изд-во „Речь”, 2005.

VULNERABILITATEA ELEVILOR LA RISCURILE TRAFICULUI DE FIINȚE UMANE

Iurie UNGUREANU, doctor, profesor
Liceul Teoretic „B.P. Hasdeu”, mun. Bălți
ORCID iD: 0000-0003-4183-7029

Ala VECHIU-GHERMAN,
specialist în domeniul antitrafic, master
Universitatea „Al.I. Cuza” din Iași, România
ORCID iD: 0000-0001-6660-8420

Rodica UNGUREANU, profesoară
Școala Profesională Nr. 3, mun. Bălți
ORCID iD: 0000-0001-7660-0924

Rezumat. *Prezentul articol elucidează factorii determinanți ai vulnerabilității elevilor și tinerilor față de fenomenul traficului de ființe umane și definește riscurile și consecințele acestui flagel în rândul elevilor. Studiul este o inițiativă comună a reprezentanților mediului academic și al celui antitrafic de-a analiza profilul elevilor și de-a releva o serie de cauze și consecințe ce pot avea corelare cu traficul de ființe umane.*

Pe final, sunt generate concluzii și recomandări, menite să îmbunătățească intervenția școlii în prevenția riscului exploatării în rândul elevilor, pentru a contribui la creșterea gradului de conștientizare a gravității fenomenului față de ei.

Cuvinte-cheie: *trafic de ființe umane, elevi, școală, vulnerabilitate, factori de risc, consecințe.*

VULNERABILITY OF STUDENTS TO THE RISKS OF TRAFFICKING IN HUMAN BEINGS

Abstract. *This article elucidates the determinant factors of the vulnerability of students and youth to the phenomenon of trafficking in human beings and defines the risks and consequences of this scourge among students. Moreover, this article represents a joint initiative between representatives of academic environment and of the anti-trafficking field to analyze the profile of students and to emphasize a series of factors which may correlate with trafficking in human beings.*

Last but not least, a series of conclusions and recommendations aimed at improving the school's intervention to prevent the risk of exploitation among students and to contribute to raising awareness of the seriousness of the phenomenon among youth are generated at the end of this article.

Keywords: *trafficking in human beings, students, school, prevention, vulnerability, risk factors, consequences.*

Traficul de ființe umane este recunoscut pe plan internațional drept o infracțiune și o încălcare gravă a drepturilor fundamentale ale omului. Republica Moldova nu este o excepție, fiind o țară de origine, de tranzit, dar și de destinație a fenomenului în cauză. Acest lucru se datorează nivelului redus al bunăstării populației, migrației masive și a noii

generații de copii rămași fără îngrijire părintească, în urma exodului părinților, discriminării în bază de gen, informării insuficiente, violenței în familie, lipsei unei educații bazate pe „gândirea critică”, dar și altor factori interni sau externi.

Statisticile arată că numărul copiilor identificați ca fiind afectați de fenomenul traficului s-a dublat,

în ultimii ani. Din grupul-țintă fac parte elevii din școlile profesionale, cu vârste între adolescență și maturitate. Acești copii - printre ei, în egală măsură, fete și băieți - sunt expuși unui risc sporit de a deveni victime ale fenomenului traficului de ființe umane, atât în interiorul, cât și în afara țării. Consecințele, adesea, sunt dramatice. Integrarea ulterioară în comunitate a victimelor minore (sau aproape mature) este extrem de dificilă și necesită eforturi și mijloace considerabile atât din partea societății, cât și a celor vizați.

Un rol important în anticiparea tuturor formelor de manifestare și tendințelor fenomenului analizat, de prevenire și combatere activă a acestuia, i se atribuie comunității internaționale, autorităților naționale și mediului academic.

Definiții socio-juridice privind traficul de ființe umane

Noțiunea „traficul de copii”, în opinia specialiștilor, semnifică recrutarea, transportarea, transferul, adăpostirea sau primirea unui copil, precum și darea sau primirea unor plăți ori beneficii pentru obținerea consimțământului unei persoane care deține controlul asupra copilului, în scopul:

- exploatarea sexuală, comercială și necomercială, în prostituție sau în industria pornografică;
- exploatarea prin muncă sau serviciilor forțate;
- practicării cerșetoriei sau în alte scopuri josnice;
- exploatarea în sclavie sau în condiții similare sclaviei, inclusiv în cazul adopției ilegale;
- folosirii în conflicte armate;
- folosirii în activitate criminală;
- prelevării organelor sau țesuturilor umane;
- abandonării în străinătate, vânzării sau cumpărării.

Victima traficului de ființe umane / copii este persoană fizică ce a avut de suferit în rezultatul traficului de ființe umane / copii [16].

Conceptul de vulnerabilitate în contextul riscurilor

Relevanța este justificată de necesitatea elucidării conceptelor privind vulnerabilitatea potențialelor victime ale traficului de ființe umane, abuzul, poziția de vulnerabilitate, riscurile și consecințele fenomenului: noțiuni frecvent întâlnite în literatura de specialitate, dar care necesită a fi explicate, în context specific.

Termenul de vulnerabilitate se regăsește, în primul rând, în *Convenția Consiliului European privind lupta împotriva traficului de ființe umane*, ce prevede

că „fiecare stat parte se va asigura că serviciile sunt furnizate cu acordul și cu informarea victimelor, luând în considerare nevoile specifice ale persoanelor vulnerabile și drepturile copiilor privind cazarea, educația și îngrijirile medicale potrivite” [6].

Cu toate acestea, testarea abuzului în ceea ce privește poziția de vulnerabilitate este una dintre cele mai provocatoare aspecte în procesul judiciar, dar și în cel de asistență și protecție a victimelor traficului de ființe umane, datorită faptului că noțiunea de vulnerabilitate poate fi probată prin elemente ce întrunesc fapte, circumstanțe ce fac o persoană vulnerabilă [14, p. 19].

Unul dintre obiectivele *Planului național de acțiuni de prevenire și combatere a traficului de ființe umane din Republica Moldova* a fost reducerea vulnerabilității persoanelor aflate în dificultate, inclusiv copii din școlile-internat și școlile profesionale reprezentând unul dintre grupurile țintă vizate [10, p. 13].

Pe de altă parte, în subordinea Ministerului Educației, Culturii și Cercetării se află 47 de instituții de învățământ profesional tehnic secundar, a căror prezență și grup-țintă nu se regăsește în documentele de politici anti-trafic [7, pp. 1-4].

În Raportul *World Vision România*, se menționează că printre cele mai vulnerabile categorii de populație expuse riscului de a fi traficate sunt copiii din familiile unde, cel puțin unul dintre părinți este plecat în străinătate [2, p. 19]. În același document se arată că o altă categorie afectată o reprezintă și adolescenții din grupurile școlare / școlile de artă și meserii / școlile profesionale care întrunesc cea mai mare parte a factorilor de risc evidențiați în discuțiile cu reprezentanții instituțiilor școlare. Conform raportului menționat, cei mai mulți elevi provin din familii cu posibilități materiale reduse și grad de educație scăzut, adesea cu stereotipuri bine implantate și crezând mituri privind fenomenul traficului de ființe umane de felul că „mie asta nu mi se poate întâmpla”. Perspectivele reușitei în viață ale acestor elevi sunt minime, iar intenția lor de a migra în afara țării în scop de muncă este un fenomen [*ibidem*, p. 20].

În cadrul unui studiu asupra procesului de recrutare a minorilor, realizat de Inspectoratul General al Poliției Române în parteneriat cu Agenția Națională împotriva Traficului de Persoane, se face referire la faptul că acordarea unei priorități scăzute pentru educație și formare profesională contribuie la manifestarea unei atitudini pasive, lipsită de interes și motivație, făcându-i astfel copii vulnerabili, dar și susceptibili față de traficul de ființe umane, fiind

ademeniți prin oferirea de bunuri sau promisiuni pentru o viață mai bună și astfel crește riscul de a fi traficați” [1, pp. 48-49].

Vulnerabilitatea se referă inclusiv la factorii de context și mediu ce cresc susceptibilitatea unui individ sau a unui grup la traficul de persoane, care în consecință violează drepturile fundamentale ale omului. Aceste cauze deși sunt cunoscute, predomină și rămân a fi clasice anume în condițiile sărăciei, inegalității la angajarea în câmpul muncii, experienței de violență în familie, lipsei informării și a educației [3; 13, p. 13].

În consecință, factorii respectivi favorizează acțiunile traficantilor de a aplica metodele cele mai des întâlnite de racolare, precum înșelăciunea și abuzul privind poziția de vulnerabilitate.

Mai mult decât atât, F. Zanfrescu menționează că vulnerabilitatea la trafic rezultă din factorii economici și sociali, precum sunt sărăcia, discriminarea în bază de gen, violența în familie, familiile disfuncționale, conflictele armate, dar și factorii personali ca de pildă, ocupația, vârsta, starea de sănătate, sexul [8; 17, p. 26].

În atare context, experții Centrului Internațional „La Strada” din Republica Moldova susțin că factorii precum sistemul social degradant și feminizarea sărăciei conduc la vulnerabilitatea victimei, din perspective diferite, cum ar fi:

- reducerea posibilităților de a-și continua studiile,
- micșorarea numărului locurilor de muncă,
- posibilități de independența materială reduse în raport cu familia din care provin,
- abuzul și disfuncționalitatea în cadrul familiei [4, pp. 28-30].

Riscuri și consecințe ale traficului de ființe umane în rândul elevilor

Traficul de ființe umane reprezintă un fenomen complex, interdependent de factori socioeducaționali, economici și culturali ce afectează nucleul activ al societății, în special, femeile și copiii, dar și bărbații. Pe de altă parte, monitorizarea insuficientă a acestui flagel, dar și resursele informaționale și financiare limitate reduc șansele elevilor de a se afirma, de a reuși, de a obține o profesie ce le-ar permite un nivel al bunăstării care să acopere mai mult decât necesitățile de bază.

Teoria marginalizării și excluziunii sociale din ce cauze indivizii, între care și elevii, adesea marginalizați sub aspecte sociale și educațional, ajung în categoria cea mai vulnerabilă, supusă procesului victimizării traficului de ființe umane. Totodată, este ne-

cesară distincția clară dintre sărăcie și excluziunea socială, primul concept însemnând lipsa de resurse materiale, de venituri financiare, în timp ce cea de a doua noțiune se referă la o arie mai largă de grupuri dezavantajate.

Definirea exactă a grupurilor dezavantajate diferă, în funcție de specificul fiecărei societăți. Cert este faptul că excluziunea socială vizează mai multe probleme sociale și, desigur, cele ale victimelor traficului de ființe umane. Ea denotă lipsa oportunităților și a șanselor egale de participare a indivizilor la diferite activități ale vieții sociale, precum angajarea pe piața muncii, accesul la servicii publice, la viața politică, precum și forme diverse de discriminare, izolarea fizică față de semenii [12, p. 322].

Invocând în acest articol *Teoria anomiei* a lui E. Durkheim, menționăm că starea de anomie, dezordinea, dezorganizarea în Republica Moldova se explică prin exodul de amploare a cetățenilor noștri.

Deși se discută despre o tendință de normalizare a dinamicii infrafracționalității în Republica Moldova, aceasta rămâne a fi persistentă și surprinde prin forme noi. În cele mai multe cazuri, în presă se relatează despre infrafracțiuni aproape invizibile. Totuși, fenomenul se reinventează într-o măsură mai mare și se adaptează fie în spațiul online sau offline, iar adesea instituțiile de resort nu fac față stopării/diminuării traficului de ființe umane.

Indubitabil, nu doar școala sau familia, dar și sistemul social, și cel judiciar, în ansamblu, trebuie să reacționeze cu măsuri drastice de combatere și să diminueze acest flagel, produs sub diverse forme, inclusiv cea a traficului de ființe umane [11, p. 63].

De facto, cetățenii își construiesc propriile sale versiuni asupra realității în raport cu cultura și societatea căreia aparțin. În cazul victimelor traficului de ființe umane, ei privesc lumea dintr-o perspectivă ușor denaturată. Victima traficului devine vulnerabilă față de unele oferte de muncă atractive. Aici menționăm și metoda de recrutare *lover-boy*, ușor pusă în aplicare de către recrutori, deoarece dorința de afirmare a persoanei traficate este mai intensă decât cea de a fi în siguranță.

După cum constructivismul (paradigmă a învățării) pune accentul pe procesele de interpretare a stimulilor care au loc în mintea elevului, exact în acest mod se dorește de a fi abordat și procesul de reintegrare a victimelor traficului de ființe umane. Este, de asemenea, esențial ca măsurile de reintegrare să fie concepute astfel, încât să prevină re-traficarea și să țintească cauzele sociale și economice. De exemplu, este important ca orice servicii de instruire / educaționale oferite să fie relevante în contextul realităților locale.

Factorii determinanți ai fenomenului traficului de ființe umane

Referitor la motivele deciziei de a urma studiile unei școli profesionale sau de meserii, răspunsurile la această întrebare adresată unui grup de elevi au fost diferite, dar majoritatea au scos în evidență faptul că nu există o cauză clară, dar anumiți factori externi au influențat într-o măsură mai mică sau mai mare. Motivele cele mai invocate au fost legate de faptul că nu au reușit într-o altă instituție de învățământ, fie liceu sau colegiu.

Se atestă faptul că nivelul educației influențează direct gradul de vulnerabilitate a tinerilor, aceste două componente fiind, de fapt, rezultatul altor efecte de ordin psiho-socio-economic. Școala deși reprezintă un mediu protectiv, nu este suficient de bine securizată și nu reprezintă mediul în care un elev poate prelua informația necesară care să asigure securitate și siguranță în luarea deciziilor sale. Respectiv, nivelul de anticipare a riscurilor și de înțelegere a fenomenului traficului de ființe umane este direct legat de educația sa. Informarea limitată, stereotipurile bine impregnate și mixate cu o educație insuficientă constituie una din cauzele principale ce generează oferta infernală de muncă, prin capturarea într-o rețea a comercianților de oameni. Specialiștii susțin că majoritatea victimelor care ajung în asistență din cauza acestui flagel au un nivel de educație limitat, unele sunt chiar analfabete. Pe de altă parte, elevii consideră că pericolul traficului de ființe umane nu-i poate afecta. Ei sunt de părerea că pe ei nu-i paște pericolul de a deveni victime ale traficului de ființe umane. Ei consideră că bărbații nu pot fi traficați. Reacția băieților, în special, este de a ignora realitatea, convinși fiind că „mie nu mi se poate întâmpla, că au mai fost cunoștințe de-ale mele care au lucrat și au venit și cu bani...”.

Se pare că există o contradicție între nevoia de afirmare, câștigurile financiare ale tinerilor, lipsa abilităților de muncă și a unui regim de viață stabil. Minorii nu consideră îndeplinirea aspirațiilor și dorințelor lor ca un plan pe termen lung, bazat pe muncă și efort. Tocmai aceste aspecte determină dorința de evadare și de neasumare a responsabilităților pe termen mediu sau lung.

Consecințele traficului de ființe umane asupra tinerilor

Cu certitudine, experiența de trafic lasă varii amprente asupra diferitelor categorii de victime. Termenii *traumă* și *victimă* sunt „utilizați pentru analiza consecințelor unei experiențe adverse asupra individului” [16, pp. 32-33].

La întoarcerea în țară, dacă este vorba de trafic extern, sau la evadarea din rețeaua criminală internă, din cauza experienței trăite, victimele adesea suportă stări de anxietate, ajung în situații de încercări suicidale, izolare, sentimente și comportamente agresive, stigmatizare, dificultăți în accesarea resurselor, de comunicare cu familia sau cu persoanele de sprijin care pot fi un suport și, de asemenea. Totodată, în atare cazuri, în rândul persoanelor traficate se poate atesta existența unui pattern vicios, legat de consumul de droguri, alcool, fumat excesiv sau, dimpotrivă, acești oameni dovedesc o liniște și un calm bolnăvicios [5, pp. 45-47; 15, p. 37; 16, p. 34].

Problema, însă, devine complicată dacă, în lipsa unei alte locuințe, victima se reîntoarce, în același mediu abuziv sau unde membrii familiei fac parte din rețeaua de trafic, ei înșiși traficând-o. Acesta se întâmplă, de obicei, în contextul în care victimele au fost traficate în scop sexual [9, pp. 42-43].

Percepția vieții și aspirațiile victimelor traficului de ființe umane

Strategia de viață a tinerilor se formează pe baza percepțiilor, experienței, situației lor în cadrul familiei, școlii sau mediului de apartenență. Valorile acumulate pe parcursul adolescenței, pattern-urile culturale, nevoile de natură socială și economică marchează dorințele și aspirațiile ulterioare ale fiecăruia. Vulnerabilitatea tinerilor față de recrutori este strâns legată de aspirațiile de viață, dorința de obținere de bunuri financiare și beneficii imediate.

Specialiștii atrag atenția că percepțiile și aspirațiile de viață sunt diferite și din perspectiva de gen. Lipsa unor părinți-model pentru copii explică situațiile când băieții își asumă rolul de bărbați și iau decizii imature, astfel ajungând să nu anticipeze unele riscuri posibile.

Refuzul de a recunoaște cum stau lucrurile în realitate, incapacitatea de anticipare a evenimentelor posibile și de neasumare a riscurilor sunt doar unele aspecte ce pun în pericol viața tinerilor, inclusiv celor din școlile profesionale. În general, tinerii nu prevăd pericolele ce pot apărea, în timp ce săvârșesc anumite fapte. Ei sunt animați doar de „ imaginea pozitivă, în roz ” a lucrurilor, acesta fiind un element principal pe care îl preferă în cazul oricărei schimbări de atitudine, acțiune sau activitate.

Ușor influențabili, cu un înalt grad de încredere, elevii acceptă orice oferte din partea așa-numiților prieteni, colegi de școală, vecini sau rude. Stereotipurile legate de succes adesea îi fac să adopte o poziție superficială față de propunerile legate de muncă ale unor grupări criminale. Doar informa-

rea substanțială în prealabil referitoare la riscurile fenomenului traficului de ființe umane poate să-i convingă în privința unor posibile pericole reale în condițiile fenomenului exacerbat.

În cazul fetelor, datorită stereotipurilor legate de rolul femeii în societate și modalitățile de afirmare, ele sunt adesea influențate de false promisiuni, având drept scop bine definit – identificarea unor bărbați care să le asigure confortul.

Concluzii

Sintetizând informațiile prezentate în cadrul acestui articol, subliniem că principalii factori ce provoacă vulnerabilitatea elevilor față de traficul de persoane, ajungând în situații de risc, se referă, în principal, la mediul de proveniență, nivelul scăzut de trai, educația și limitele surselor informaționale, accesul limitat la învățământul mediu de specialitate și cel superior, precum și probleme legate de identificarea unui loc de muncă conform specialităților. Aspiratia pentru o viață decentă, dorința pentru independența financiară (în mod special, în cazul băieților), promisiunile venite din partea recrutaților, generează starea de incertitudine, șovăială.

Recomandări

În vederea prevenției și combaterii acestui fenomen în Republica Moldova, recomandăm introducerea în curriculumul școlar a unor teme de studiu privind scrierea și managementul de proiecte, atragerea de fonduri, dezvoltarea planurilor de afaceri, a gândirii critice, ceea ce ar facilita schimbarea atitudinii elevilor față de procesul de obținere pe cale legală a resurselor financiare.

De asemenea, este necesară adaptarea continuă a programelor de studii la solicitările actuale de pe

piața muncii. Stereotipurile preluate din mediul de apartenență, informarea insuficientă afectează opțiunile elevilor pentru carierele de viitor. S-a observat că raportul dintre gradul de informare și educație este direct proporțional: elevii cu un nivel scăzut de informare, dar și de educație, devin mai vulnerabili în fața fenomenului traficului de ființe umane.

Campaniile de sensibilizare sunt extrem de necesare pentru prevenirea acestui fenomen. De aceea, recomandăm organizarea unor ample campanii de informare la nivel comunitar privind formele de exploatare a traficului de ființe umane. Din punct de vedere al afirmării profesionale și identificării unui statut social, elevii școlilor profesionale sunt dezavantajați. În afara faptului că au constrângeri socio-economice, aceștia sunt marginalizați doar pentru că au ales de a fi instruiți la respectivele unități de învățământ.

Elevii din cadrul școlilor profesionale suferă de așa-numitele pseudo etichete impuse în plan social, precum că acei care frecventează asemenea instituții pot fi egalați cu persoane neîmplinite, lipsite de șanse de a obține venituri financiare suficiente în Republica Moldova. Acești elevi sunt sortiți eșecului, prin simplul fapt că sunt discriminați.

Or, soluție ar fi reformarea programelor de orientare în carieră, pentru învățământul gimnazial. Aceasta ar contribui la identificarea abilităților precoce a elevilor care doresc să urmeze o școală profesională. Totodată, recomandăm asigurarea angajării unor psihologi și/sau asistenți sociali în școlile gimnaziale și profesionale, care să faciliteze procesul de ghidare în carieră a elevilor, de organizare a activităților de eliminare a stereotipurilor legate de egalitatea de șanse între femei și bărbați.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. ANITP. *Traficul de copii în România – studiu asupra procesului de recrutare*. București: Editura „Alpha MDN2”, 2009.
2. Arpinte D., Crețu M. *Evaluare rapidă privind traficul de persoane în zonele București, Constanța, Iași și Ialomița*. București: „World Vision”, 2007.
3. Centrul Internațional „La Strada”. *Asistența socială a victimelor traficului de persoane, în special femei. Îndrumar practic pentru asistenți sociali*. Chișinău, 2005.
4. Centrul Internațional „La Strada”. *Îndrumar practici pentru asistenți sociali și psihologi*. Chișinău, 2005.
5. Centrul Internațional „La Strada” *Good practices in ensuring adequate assistance to all categories of trafficked persons. The International Centre for Women Rights and Promotion „La Strada”*. Chișinău, 2006.

6. *Convenția Consiliului Europei privind lupta împotriva traficului de ființe umane*, art. 12, pct. 7. Varșovia, 2005.
7. *Date statistice generale privind educația în Republica Moldova, 2015-2016*. Chișinău, 2017.
8. Fedor G. *Domestic Violence – Risk factor for trafficking in human beings – Secularization and Public Policy Intervention*. Iași: Institutul European, 2013.
9. International Organization for Migration. *Breaking the cycle of vulnerability*, 2006, pp. 42-43.
10. *Planul național de acțiuni de prevenire și combatere a traficului de ființe umane din Republica Moldova*, Chișinău, 2014-2016.
11. Rădulescu S.M. *Devianță, criminalitate și patologie socială*. București: Editura „Lumina Lex”, 1999.
12. Toartă, V., Vremeș, M., *Abordări ale excluziunii sociale în Republica Moldova. Aspecte metodologice și analitice*. Chișinău: Tipografia „Nova Imprim”, 2012.
13. *United Nations Office on Drugs and Crime (UNODC), Abuse of a Position of Vulnerability and other „means” within the definition of trafficking in persons*, Vienna, 2012.
14. UNODC. *Abuse of position of vulnerability and other „means” within the definitions of trafficking in persons*. Vienna, 2012.
15. Van Hook M.P., Gjermani E., Haxhiymeri E. *Sexual trafficking of women. Tragic proportions and attempted solutions in Albania*. SAGE Publication, 2006.
16. Vechiu A. *Nevoile victimelor traficului de persoane în raport cu serviciile oferite de echipa pluridisciplinară, în scopul reintegrării socio-profesionale a victimelor*. Iași: Editura „Lumen”, 2009.
17. Zănfirescu L. Social Dimensions of Human Trafficking. In: *Human Trafficking. Secularization and Public Policy Intervention*. Iași: Institutul European, 2013, p. 26.
18. <http://protv.md/stiri/actualitate/cel-putin-17-minore-scapate-din-mainile-traficantilor-de-copii---1056561.html>.

Nelu VICOL, doctor, conferențiar universitar,
director adjunct
al Institutului de Științe ale Educației,
profesor asociat al Universității
„Dunărea de Jos” din Galați, România

CONSTRUCȚIA DE CREZ ȘTIINȚIFIC, PROFESIONAL ȘI MANAGERIAL



În viața omului se întrevăd evenimente care îi construiesc dezideratele de atitudini, roluri, modele comportamentale, autoritate, reputație, renume, valori, emotivitate și respect. Toate acestea, în ancorajul lor, edifică personalitatea ca fiind binele suprem ce îl caracterizează pe om.

În domeniul educației acest concept de „bine suprem” este viabil și se produce între charismatic și pragmatism. De ce? Dat fiind că formarea individului om este, ca și dragostea, o mare temă pasională.

În acest context de pasiune formatoare și reformatoare, una dintre cele mai semnificative performanțe ale sistemului educațional o reprezintă capitalul uman – personalul științifico-didactic și managerial competent, competitiv, performant, motivat pentru realizarea educației de calitate.

O personalitate distinctă a sistemului educațional din Republica Moldova este doamna doctor habilitat, conferențiar universitar Lilia Pogolșa, care, prin activitățile sale de cercetător, conceptor de politici educaționale, manager, coordonator al proiectelor de implementare a politicii educaționale a statului, contribuie substanțial la dezvoltarea continuă și durabilă a sistemului. Această contribuție este facilitată de competențele și performanțele pe care și le dezvoltă continuu, prin raportare la cerințele societății și ale învățământului în perpetuă schimbare.

Unele dintre aspectele vieții intelectuale și profesionale ale dnei Lilia Pogolșa sunt însumate în următoarele date:

Născută la 1 aprilie 1963, familistă. A finalizat studiile universitare la Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău cu Diplomă de mențiune (1986). În perioada anilor 1986-1988, activează în calitate de profesor de istorie la Școala medie nr. 52 din Chișinău. Ulterior, a urmat studiile de doctorat la Universitatea de Stat din Sankt-Petersburg (1994-1998), conferindu-i-se titlul științific de doctor în științe istorice (1998). În perioadele 1988-1993, 1998-2002 și 2003-2008, este angajată în funcție de lector și de conferențiar la Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău; aici accede la titlul științifico-didactic de conferențiar universitar (2003). În perioadele 2002-2003, 2017 și 2020-2021, deține funcția de viceministru și ministru al educației. Din anul 2008 până în noiembrie 2020, cu întreruperi obiective, deține funcția de director al Institutului de Științe ale Educației din Chișinău. În anul 2014 susține teza de doctor habilitat la specialitatea 531.01 – *Teoria generală a educației* cu tema „Managementul curriculumului școlar”.

Alte funcții și activități:

| | |
|----------------------|---|
| 2013–noiembrie 2020 | Președinte al Seminarului Științific de Profil, Institutul de Științe ale Educației. |
| 2013–noiembrie 2020 | Președinte al Consiliului Științific Specializat pentru susținerea tezelor de doctor și doctor habilitat în pedagogie, Institutul de Științe ale Educației. |
| 2008–prezent | Membru al Consiliului Național pentru Curriculum din cadrul Ministerului Educației / Ministerului Educației, Culturii și Cercetării. |
| 2008–noiembrie 2020 | Director și membru al Colegiului de redacție al revistei științifice „ <i>Univers Pedagogic</i> ”. |
| 2002-2003; 2020-2021 | Membru al Colegiului Ministerului Educației și Științei / Ministerului Educației, Culturii și Cercetării. |

Activitatea managerială. În special, apreciem contribuția dnei Lilia Pogolșa la fundamentarea teoretică și praxiologică a managementului curriculumului școlar, prin corelarea dimensiunilor manageriale și pedagogice, în cadrul unui referențial postmodern al educației.

Domnia sa fundamentează teoria managementului curriculumului școlar, elaborează modelul praxiologic al managementului curriculumului școlar, dezvoltă conceptul de „optimizare a curriculumului”, argumentează rolul standardelor educaționale în conceptualizarea managementului de curriculum și oferă sistemul de instrumente și indicatori de proiectare, implementare și evaluare a curriculumului școlar – *toate acestea constituind repere de maximă importanță pentru teoria și practica managerială.*

Asumându-și competențe și obligații în concordanță cu politicile și strategiile naționale ale dezvoltării învățământului, activitatea managerială a doctorului habilitat, conferențiar universitar Lilia Pogolșa a vizat domeniile conducerii, structurării și funcționării Institutului de Științe ale Educației și s-a realizat, în principal, prin buna organizare, desfășurare și perfecționare a procesului de formare profesională continuă a cadrelor didactice și manageriale și de cercetare științifică. Principiile-cheie de care se conduce dna Lilia Pogolșa în activitatea de conducere sunt *principiul conducerii strategice; principiul gestionării eficiente și transparente; principiul responsabilității* în raport cu respectarea legislației în vigoare, respectarea politicilor de echitate și etică, asigurarea calității actului managerial, asigurarea transparenței proceselor decizionale și a activităților desfășurate. În funcția de director al Institutului de Științe ale Educației, dna Lilia Pogolșa a demonstrat prestanță în administrarea resurselor financiare, utilizarea resurselor disponibile pentru desfășurarea activității statutare, buna administrare a bunurilor cu statut de proprietate a instituției și asigurarea condițiilor optime de dezvoltare a bazei materiale a instituției.

Preocupată de subtilitățile sistemului educațional și, îndeosebi, de semnificațiile acestuia în diversitatea actelor de formare a tinerei generații și a populației adulte, Lilia Pogolșa este deopotrivă un om al acțiunii, al proiectelor de anvergură și al faptelor de succes. În plan academic, numele doctorului habilitat Lilia Pogolșa este fundamental legat mai ales de formarea profesională continuă a cadrelor didactice și manageriale, de educația continuă / de învățarea pe întreg parcursul vieții, de teoria și metodologia/praxiologia curriculumului școlar, acestea fiind domenii pe care le reprezintă nu doar în plan discursiv, prin cursuri și scrieri academice, dar și acțional, prin construcții instituționale, prin inițiere și coordonare de evenimente academice de anvergură națională și internațională și de conducere a proiectelor de cercetare și de intervenție socio-educațională.

Semnificativă pentru cariera managerială și pentru diversitatea activității profesionale și academice a doctorului habilitat, conferențiar universitar Lilia Pogolșa, numirea sa, în noiembrie 2020, în funcția de ministru al Educației s-a dovedit a fi un context polifonic și integrator de manager abil, de profesionist competent și de specialist în științele educației. Deci, Domnia sa a venit în Ministerul Educației, Culturii și Cercetării de la educație, deținând până la această numire funcția de viceministru la Ministerul Educației (2002-2003, 2017) și director al Institutului de Științe ale Educației (2008-2020).

În funcția de director al Institutului, începând cu anul 2008, s-au vădit calitățile de om pentru oameni, de conducător abil pentru consolidarea colectivului, de coordonator și de manager iscusit și competent în edificarea prestigiului și prestanței Institutului de Științe ale Educației (IȘE) în context național și internațional. Anume în această funcție dna Lilia Pogolșa a orientat activitatea Institutului în implementarea politicii educaționale, pe dimensiunea priorităților educației, a reglementărilor normative și legale. Or, la cârma IȘE,

a venit un om al școlii înzestrat cu variate valențe etice, ale managementului educațional și ale procesului de reformare a instruirii și educației omului, cu destinul și cu farmecul său.

Și atunci, dar și acum, activitatea profesională, științifică și managerială a dnei Lilia Pogolșa este axată și orientată spre necesitatea unei noi filosofii a educației, pe tensiunea educației culturale a individului, pe formarea copilului considerat temei al actului educativ, pe educația între rigorile instituției și dorințele copilului, pe educația în condițiile societății concurențiale, pe educația în context multicultural, pe cultura psihopedagogică a cadrului didactic și managerial, pe perspectivele etice ale educației, pe idealul moral al educației, pe expectanțele societății față de educație, pe dimensiunea afectivă a școlii / școala prietenoasă copilului, pe problematica și efectele comunicării în educație.

Antrenarea în managementul cercetării și educației. În palmaresul acesta se identifică managementul curriculumului școlar; modernizarea structurii sistemului de învățământ; monitorizarea implementării curriculumului școlar proiectat; evaluarea rezultatelor școlare; standardizarea în educație; formarea continuă a cadrelor didactice; continuitatea *învățământ gimnazial – învățământ liceal – învățământ universitar*, formarea profesională inițială, atestarea cadrelor didactice etc.

Activitatea științifico-profesională. În contextul reflecțiilor prezentate, dincolo de multiplele aspecte ale activității dnei Lilia Pogolșa, se identifică și un „contact” al „omului din educație” cu problemele practice ale stării noastre morale, culturale și educative în contemporaneitate, deci aducerea educației la anumite consecințe însemnând, totodată, și posibilitatea aplicativă a ei, adică spiritul atitudinal al nostru față de viața și sănătatea spirituală a populației minore și adulte, dat fiind că educația nu se reduce la ceva ce ar viza doar „teoria, știința”, ci ea are în vedere realitatea vieții cuprinzătoare a unei personalități ori societăți istorice sau contemporane. De aceea activitatea dnei Lilia Pogolșa, doctor habilitat în pedagogie, conferențiar universitar, în funcțiile de viceministru, director și – actualmente – cea de ministru este cât se poate de relevantă nu doar prin valorile profesionale, științifice și manageriale, ci și prin calități ale umanismului, ale devotamentului pentru educație, ale respectului pentru creșterea și educarea morală și culturală a tinerei generații.

Activitatea profesională, de cercetare științifică și managerială a doamnei Lilia Pogolșa poate fi analizată prin felul în care este capabilă de asumarea ei tematică expresă. Anume acest tip de cercetare – *cercetarea aplicată* – semnifică exercițiul prin care și în care, însăși cercetarea, se transformă, de fapt, într-o „întâlnire” existențială pe traiectorie socială, culturală, educațională și managerială. Acest demers autentic al dnei Lilia Pogolșa se caracterizează prin plusvaloarea cercetărilor în domeniul educațional vis-à-vis de diversitatea lucrărilor apărute, problemele și aspectele legate de viața și existența școlii naționale care, deseori, a rămas în afara cercetărilor, oferind astfel câmp deschis pentru diverse supoziții și speculații, care, adesea, nu au niciun temei.

În special, apreciem contribuția Domniei sale la fundamentarea teoretică și praxiologică a managementului curriculumului școlar, prin corelarea dimensiunilor manageriale și pedagogice, în cadrul unui referențial postmodern al educației. Domnia sa fundamentează teoria managementului curriculumului școlar, elaborează modelul praxiologic al managementului curriculumului școlar, dezvoltă conceptul de „optimizare a curriculumului”, argumentează rolul standardelor educaționale în conceptualizarea managementului de curriculum și oferă sistemul de instrumente și indicatori de proiectare, implementare și evaluare a curriculumului școlar – toate acestea constituind repere de maximă importanță pentru teoria și practica managerială.

Consistența internă a cercetării realizate de dna L. Pogolșa este demonstrată de analiza sistemică și complexă a teoriilor managementului curriculumului; redimensionarea conceptului de curriculum ca teorie, ca structură și produs, ca proces și rezultat; fundamentarea teoriei managementului curriculumului școlar în viziune postmodernă axată pe interconexiunea demersurilor manageriale, pedagogice; elaborarea modelului praxiologic al managementului curriculumului școlar centrat pe: 1) valorificarea resurselor umane prin formarea conceptórilor de curricula și implicarea acestora în procesul de proiectare curriculară și prin formarea cadrelor didactice privind implementarea curricula; 2) constituirea/dezvoltarea structurilor de management al curriculumului școlar; 3) realizarea funcțiilor de diagnosticare, proiectare, implementare și monitorizare a curriculumului școlar în contextul politicilor educaționale ale statului și al tendințelor moderne de dezvoltare curriculară: centrare pe acela care învață, centrare pe valori, centrare pe competențe.

Importanța teoretică a cercetărilor realizate de doctorul habilitat Lilia Pogolșa rezidă în:

- fundamentarea teoriei managementului curriculumului școlar;
- fundamentarea teoretică a modelului praxiologic al managementului curriculumului școlar, axat pe complexitatea funcțiilor manageriale, particularitățile paradigmei curriculare și pe potențialul conceptórilor de curricula;
- dezvoltarea teoriilor constituente ale managementului curriculumului școlar prin: argumentarea relației dintre standardele de calitate/eficiență și curricula școlare; îmbinarea categoriilor de management educațional și management curricular; sistemul de acțiuni care preced, însoțesc și urmează diagnosticarea, conceptualizarea, proiectarea, implementarea, evaluarea, monitorizarea curriculumului școlar;
- fundamentarea conceptului „optimizarea curriculumului” prin trei tipuri de demersuri: demersul trifazic: proiectarea curricula, experimentarea noului curriculum, transpunerea în practica educațională; demersul tetrafazic: proiectarea, experimentarea, validarea și implementarea; demersul pentafazic: cercetarea curriculară, proiectarea, experimentarea, validarea și implementarea.

Prin elaborarea fundamentelor teoretice și metodologice ale managementului curriculumului (teorii, concepții, principii, dimensiuni, conținuturi de organizare și realizare a acestui proces, acțiuni operaționale pentru funcționarea managementului curriculumului ca sistem integral orientat spre calitatea produsului final – curriculumul școlar, metodologii de elaborare și optimizare a standardelor educaționale, a curriculumului conform viziunilor integraliste și coordonatele managementului curriculumului de calitate) cercetarea realizată de dna Lilia Pogolșa este una valoroasă și oportună teoriei și practicii manageriale din Republica Moldova.

Trebuie menționat că rezultatele cercetărilor sunt deja aplicate în constituirea sistemului național al managementului curriculumului, precum și în renovarea curricula de formare profesională inițială și continuă a cadrelor didactice.

Întregul ansamblu teoretic și practic al activității profesionale, științifice și manageriale a doamnei Lilia Pogolșa este concludent pentru cel puțin două aspecte:

- în primul rând, pentru dorința/necesitatea de actualizare și de repunere în circulație largă a ideilor și a soluțiilor celor mai valoroase, repunere însoțită adesea de o argumentare detaliată, cu intenția convingerii interesate asupra oportunității preluării lor;
- în al doilea rând, pentru dorința/necesitatea de a încorpora, într-o formă sau alta, dar, oricum, într-o formă prelucrată pentru intențiile avansate, informația teoretică cea mai nouă.

Este necesar a vizualiza, cel puțin, un aspect al activității investigaționale pe care a realizat-o dna Lilia Pogolșa pentru sistemul educațional. Astfel, acest aspect vizează date esențiale și valorice privind managementul curriculumului școlar, domeniu modern și relativ recent, încă insuficient cunoscut la noi, atât sub aspect teoretic, cât și din punctul de vedere al exercitării propriu-zise a funcțiilor manageriale, a demersurilor metodologice și a concluziilor la care s-a ajuns prin abordarea din perspectiva corpusului de date și informații coroborate, prezentând interes atât pentru cadrele didactice stagiare care își încep activitatea într-o perioadă de reformă a învățământului general și care ar putea candida în viitor, ca executanți ai diverselor curricula disciplinare, precum și pentru actualii manageri de școli.

În ansamblul său, activitatea științifică a dnei Lilia Pogolșa se adresează atât specialiștilor în probleme de politică educațională, dar și unui public didactic mai larg, dornic să se familiarizeze cu sfera preocupărilor specifice managementului curriculumului școlar în învățământ, ceea ce face ca elaborările să poată oferi un prilej de „învățare managerială” în realizarea curriculumului, atât în direcția aprofundării cunoștințelor de management al disciplinei de învățământ, precum și pentru abordarea avizată a numeroaselor și dificilelor situații concrete posibile în realizarea activității didactice în învățământul general.

Accentul cercetărilor realizate de dna conf. univ. Lilia Pogolșa se pretează la dimensiunea că dacă ne raportăm la nivelul macrosistemului de învățământ, managementul curriculumului școlar se corelează conceptului de strategie pedagogică, înțelegând prin aceasta o concepție, o linie de orientare pe ansamblu și pe termen lung privind organizarea procesului didactic, a educației, a învățământului. Strategia pedagogică este reprezentată de ansamblul deciziilor privind desfășurarea cercetării pedagogice, a politicii învățământului sau a procesului de învățământ. Corelația nu înseamnă similitudine, întrucât managementul constituie

actul complex de conducere științifică a întregului proces de învățământ, depășind stadiul proiectiv reprezentat de strategia pedagogică.

Prin atare viziune, Domnia sa avansează domeniul schimbării de atitudine asupra *calității* managementului curriculumului școlar și a conștiinței *identitare* a conceptórilor și a executańilor de curriculum.

În această abordare se identifică originalitatea cercetărilor care valorizează și componenta de formare profesională continuă a cadrelor didactice și de conducere în cadrul managementului curriculumului școlar ce se vedește – prin dimensiunea organizațională și metodologică - a fi optimul *punct de pornire* pentru o *mişcare de cercetare inedită de pionierat* în domeniu cu pilonii de susținere la:

A. Palierul strategic:

- a) *funcțional*: re-proiectarea în educație ca reformă prin formare - în spiritul managerial al resurselor reunite, pe calea argumentelor (și nu administrativ) a formei specifice în acest mediu;
- b) *profesional*: formarea, acreditarea și introducerea (angajarea) efectivă în sistem a categoriei socio-profesionale a formatorilor de formatori profesioniști, ca autori de formare ulterioară.

B. Palierul normativ:

- a) *reglementativ*: modificarea prevederilor actuale conform necesității veritabil transformatoare de introducere a profesionismului în domeniu;
- b) *reglator*: considerarea și ratificarea standardelor de profesionalizare propuse de cercetare și a aparatului de evaluare specifică incorporată acestora.

C. Palierul acțional:

- a) *relațional* (coalent, grupal): conceperea și practicarea, pe cale organizațională, asociativă, a acțiunii curente de formare de tip solicitativ-ofertiv.

Or, lămurirea, explicitarea, analiza și sinteza conceptelor, a elementelor, a aspectelor și a fenomenelor și personalității cadrelor didactice și manageriale semnifică ținta imediată și expectanțele sistemului și procesului educațional pe care le angajează dna Lilia Pogolșa în activitatea sa multiaspectuală și de aceea personalitatea științifico-didactică și managerială a Domniei sale se încadrează în ceea ce toți înțeleg prin sintagma „omul școlii”.

Trebuie menționat că în activitatea profesională Domnia sa se conduce de anumite principii, printre care: a) *legalitate*, prin respectarea Constituției Republicii Moldova, legislației în vigoare și tratatelor internaționale la care Republica Moldova este parte; b) *imparțialitate*, prin luarea deciziilor în mod imparțial, nediscriminatoriu și echitabil, fără a acorda prioritate unor persoane sau grupuri în funcție de rasă, naționalitate, origine etnică, limbă, religie, sex, opinie, apartenență politică, avere sau origine socială; c) *comportament și tact pedagogic și social* bazate pe respect, exigență, corectitudine și amabilitate în relațiile cu comunitatea pedagogică, precum și în relațiile cu conducătorii, colegii și subordonații; d) *profesionalism*, prin îndeplinirea atribuțiilor de serviciu cu responsabilitate, competență, eficiență, promptitudine și corectitudine.

Ministrul Educației, Culturii și Cercetării Lilia Pogolșa are convingerea faptului că educația reprezintă o prioritate națională în Republica Moldova și, în acest sens, consideră că este oportună schimbarea accentelor în educație pentru asigurarea calității procesului educațional, astfel încât întregul sistem educațional să devină principalul factor de progres economic și social al țării.

Așadar, susține Domnia sa, direcțiile prioritare de dezvoltare a educației în Republica Moldova și mecanismele de realizare a acestora cuprind variabilele *politici educaționale, resurse umane, resurse materiale și financiare, rețea de instituții de învățământ și infrastructură* etc. – toate oferind un cadru concret pentru sporirea eficienței sistemului educațional și asigurarea dezvoltării durabile a acestuia. Acțiunile concrete identificate pentru procesul și sistemul educațional prin coerența acțiunilor stipulate în *Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educația-2020”*, din perspectiva durabilității și sustenabilității vor determina sporirea calității formării profesionale inițiale și continue a cadrelor didactice; îmbunătățirea ofertei educaționale din perspectiva nevoilor educaționale ale copiilor și așteptărilor societății; creșterea competenței și competitivității cadrelor didactice; profesionalizarea cadrelor manageriale capabile să gestioneze eficient instituțiile de învățământ și educaționale; dimensionarea corectă a rețelei de instituții educaționale corespunzător standardelor actuale de calitate; consolidarea parteneriatelor academice și sociale durabile axate pe beneficii comune pe termen lung.

Or, competențele acumulate (profesionale, specifice, psihopedagogice, socioculturale, reflexive, metodologice, de comunicare, manageriale, metodologice, de cercetare, de conceptóror de politici în domeniul

educațional – curriculum, metodologii, ghiduri, standarde, strategii, concepții) și certificate în conformitate cu specialitatea și cu studiile finalizate menționate supra, semnifică tendințele interne și externe de construcție profesională determinate de nevoia de realizare a echilibrului între interesele, convingerile, necesitățile și așteptările/expectanțele individuale și cele ale domeniului de educație și de cercetare pe care ministrul Lilia Pogolșa poate să le pună în practică pentru a aduce un nou suflu de schimbare, la nivel de calitate sistemică și procesuală a acestor domenii.

În acest context, dna Lilia Pogolșa își exteriorizează setul de **competențe și aptitudini organizatorice diseminate în cadrul participărilor în proiecte, în granturi de cercetare / de transfer tehnologic**, și anume:

Proiecte științifice naționale:

- Director de proiect: 15.817.06.04 F *Reconceptualizarea formării continue a cadrelor didactice din perspectiva motivării de învățare pe tot parcursul vieții* (2015-2019).
- Director de proiect: 11.817.08.76 F *Sisteme psihopedagogice de formare a atitudinii civice active și a competențelor de incluziune socială la elevi în cadrul disciplinelor socioumane* (2011-2014).
- Cercetător științific superior în cadrul proiectului 06.411.058 A *Formarea orientărilor axiologice în cadrul tehnologiilor de predare-învățare-evaluare a științelor socio-umane în învățământul preuniversitar din Republica Moldova* (2006-2010).

Proiecte științifice internaționale:

- Coordonator de proiect *Implementarea standardelor profesionale de competență a cadrelor didactice/de conducere în învățământul general din Republica Moldova*. Banca Mondială (2016-2017).
- Coordonator de proiect *Implementarea standardelor de calitate a instituțiilor de învățământ primar, gimnazial și liceal din Republica Moldova din perspectiva școlii prietenoase copilului*. UNICEF (2014-2015).
- Coordonator de proiect *Dezvoltarea standardelor de eficiență a învățării și a standardelor de calitate a instituției de învățământ secundar general din perspectiva școlii prietenoase copilului*. UNICEF (2013-2014).
- Coordonator de proiect *Evaluarea curriculumului școlar în învățământul secundar general și modernizarea standardelor educaționale pentru învățământul general*. UNICEF (2009-2011).
- Coordonator de proiect *Dezvoltarea sistemului de asigurare a calității în învățământul secundar general din perspectiva școlii prietenoase copilului și societății bazate pe cunoaștere*. UNICEF (2012).
- Membru al grupului de politici *Învățarea pe parcursul întregii vieți*. ETF (2010-2012).
- Coordonator de proiect *Student Active Learning in Science*. TEMPUS (2010-2012).
- Coordonator de proiect *Modernizarea și implementarea Curriculumului de bază și curricula disciplinare din învățământul secundar general*. UNICEF (2009-2012).
- Coordonator de proiect *Evaluarea curriculumului școlar în învățământul secundar general și modernizarea standardelor educaționale pentru învățământul general*. UNICEF (2009-2011).

Publicații în științele educației. Autor și coautor a circa 110 de lucrări, dintre care 9 monografii, 56 de lucrări didactico-metodice, articole științifice și comunicări la conferințe științifice naționale și internaționale.

Crezul și idealul educațional. Convingerile Domniei sale se axează pe ideea că pentru ca educația să-și realizeze obiectivele propuse pentru schimbare, este important ca linia de conduită a diferiților actori implicați (ministere, agenții, ONG-uri, instituții, administrații publice locale etc.) să fie coerentă, omogenă și coordonată, aceasta însemnând eforturi comune de implicare, impactul acțiunii asupra obiectivelor de educație și de cercetare, mecanisme instituționale prin care coerența este stabilită între diverse părți participante.

Or, toate acestea semnifică miza de reală schimbare calitativă prin măsuri specifice axate și pe formarea cadrelor didactice / resurselor umane de calitate și eficace în domeniu, dat fiind că activitatea acestora se află în permanentă tensiune datorită necesității de a regla și a raționaliza reușitele elevilor / ale studenți-

lor în societatea în care școala (generală sau universitară) nu mai este un „sanctuar al cunoașterii”, dar care cere mult mai mult de la profesori.

În accepțiunea Domniei sale, este imperios necesar a realiza faptul că evoluția activității cadrelor didactice și cea a politicilor educative sunt interdependente de dezvoltarea societății care se află într-o tensiune conștientă: între global și local, între tradiție și modern, între perspective pe termen lung și pe termen scurt, între spiritual și material, între competiție și egalitate de șanse, între dezvoltarea cunoștințelor și capacitatea de asimilare a educațiilor.

Lilia Pogolșa este o persoană comunicativă, dinamică, fermă, cu mare putere de concentrare, care poate face față oricărei provocări, interesată de o continuă dezvoltare profesională; este înzestrată cu abilități organizatorice și de lucru în echipă, oratorice și de prezentare, responsabilă, perseverentă, sociabilă, punctuală.

Evoluțiile actuale din domeniile științific, social, educativ și cultural și din subcâmpurile acestora pun în evidență, din ce în ce mai mult, numeroase derapaje ce se manifestă în conștiința individuală și socială, în explicitarea anumitor fenomene trecute sau actuale, acestea reprezentând semne ale unui behaviorism social accentuat care afectează aceste domenii. Astfel, activitatea profesională, științifică și managerială a dnei Lilia Pogolșa se înscrie pe traiectoria fenomenologică a educației ca o sarcină manifestă și de gândire științifică expresă. Or, educația trebuie ridicată în configurația valorilor contemporaneității cu pregătirea și circumspecția solicitată tocmai de către dificultatea timpului, de aspectele fenomenologice și de ponderea sau chintesenta valorică a personalității cadrelor didactice și de conducere din domeniul educațional.

Aceste seturi de valori/supravaloare științifico-profesionale, manageriale și socioculturale ale doctorului habilitat, conferențiar universitar Lilia Pogolșa, au fost onorate de către entitățile guvernamentale și extra-guvernamentale cu **distincții și mențiuni**, și anume:

- Diploma Ministerului Educației, 2003;
- Diploma Academiei de Științe a Moldovei, 2010;
- Medalia „Cuvioasa Parascheva”, Mitropolia Chișinăului și a Întregii Moldove, 2011;
- Diploma Ministerului Educației, 2012;
- Diploma AȘM „Meritul Academic”, 2013;
- Medalia jubiliară „Eparhia Chișinăului – 200 de ani”, Mitropolia Chișinăului și a Întregii Moldove, 2013;
- Diploma Ministerului Educației, 2015;
- Medalia jubiliară „70 de ani ai Academiei de Științe”, 2016;
- Medalia „Dimitrie Cantemir”, Academia de Științe a Moldovei, 2016;
- Medalia „Nicolae Milescu Spătaru”, Academia de Științe a Moldovei, 2017.

Astfel, împlinirile și perspectivele în crezul pedagogic pe care îl promovează Lilia Pogolșa în activitatea științifico-didactică și managerială este anume acela al *reformei sufletești*, care stipulează principiul *Să facem echilibru în noi înșine, deci o reformă în noi înșine!*, fundamentată de caracterul moral și de relația strânsă între pedagogie și științele morale și sociale.

Activitatea Domniei sale înseamnă nu doar comportament profesional, științific și managerial în educație, ci și atitudine civică, deci poziție dobândită, afirmată și asumată, configurare și ancoraj între *epistem* și *praxis*.

În contextul reflecțiilor prezentate, menționăm că, dincolo de multiplele aspecte ale activității dnei Lilia Pogolșa, se identifică și un „contact” al „omului din educație” cu problemele practice ale stării noastre morale, culturale și educative în contemporaneitate, în paradigma contemporaneității, deci aducerea educației la anumite consecințe însemnând totodată și posibilitatea aplicativă a ei, adică spiritul atitudinal al nostru față de viața și sănătatea spirituală a populației minore și adulte, dat fiind că educația nu se reduce la ceva ce ar viza doar „teoria, știința”, ci ea are în vedere realitatea vieții cuprinzătoare a unei personalități ori societăți istorice sau contemporane. De aceea, activitatea dnei Lilia Pogolșa, doctor habilitat în pedagogie, conferențiar universitar, este cât se poate de relevantă nu numai prin valorile profesionale, științifice și manageriale, dar și prin calități ale umanismului, ale devotamentului pentru educație, ale respectului pentru creșterea și educarea morală și culturală a tinerei generații.

RECENZIE

la monografia „Pedagogia eticii: o reconstrucție în instituția educației” elaborată de Aliona PANIȘ, doctor în pedagogie, conferențiar universitar

Paniș, Aliona.

Pedagogia eticii: o reconstrucție în instituția educației: (Monografie). Coordonator științific: Tatiana Callo. – Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2020 (Tipogr. „Print-Caro”). – 260 p.: tab.
ISBN 978-9975-48-181-6.

Tema *morală* este una dintre cele mai vechi ale filosofiei, teologiei, psihologiei, și, totodată, pedagogiei. Ea a fost și este constitutivă naturii umane, iar conștiința de sine a omului s-a format, înainte de toate, în jurul valorilor morale.

În monografia *Pedagogia eticii: o reconstrucție în instituția educației*, autoarea aduce suficiente argumente științifice în acest sens. Astfel, amintim despre faptul că analiza *eticii*, ca obiect de studiu al moralei, întotdeauna s-a realizat și din perspectivă pedagogică. La moment, a apărut necesitatea de a descrie, prin reconstrucție, acest fenomen nu doar pentru a cunoaște calitativ noțiunile, normele, metodele, ci și pentru a putea aplica în viață metodologia, legitățile și principiile atât etice, cât și pedagogice, întru devenirea unei *persoane etice*.

Apariția acestei lucrări constituie un eveniment științific de actualitate și importanță, datorită prezentării într-un volum fundamental și aplicativ deplin a **doua științe** (*pedagogia și etica*), unite funcțional în instituția educației, printr-o reconstrucție, funcția aplicativă fiind un factor determinant: **formarea inteligenței pedagogice etice**, ca răspuns la problematica educației actuale, în care tensiunea dintre material și spiritual atinge un nivel problematic (după cum remarcă autoarea).

Ca și întreaga știință pedagogică, conceptualizarea unei direcții noi de cercetare la nivel de sistem educațional are la bază un șir de investigații internaționale și naționale, legități, principii, instrumente metodologice etc. care o fundamentează teoretic și o valorifică metodologic.

În acest context, doamna Aliona Paniș prezintă în monografia sa o nouă direcție de cercetare – **Pedagogia eticii** – cu toate semnificațiile teoretice (din diverse perspective: teologică, filosofică, istorică, psihologică, socială, managerială și, desigur, pedagogică) și aspectele, instrumentele metodologice de rigoare.



Remarcăm faptul că autoarea a elaborat, pentru prima dată, **o direcție științifică nouă nu doar în Republica Moldova, dar și pe plan internațional**. În literatura de specialitate, găsim sintagma *didactica eticii*, care este o parte a pedagogiei și nu poate fi un echivalent al acesteia.

Originalitatea monografiei este asigurată și de analiza, precizarea și delimitarea reperelor teoretice ale eticii în contextul promovării în procesul educațional, din perspectiva postmodernistă și, în special, prin relatarea noii noțiuni – *pedagogia eticii* vizavi de *etica pedagogică*.

Ținând seama de analiza prin sinteză a problemelor abordate, în lucrare se prezintă, în mod unitar, **legitățile eticii în instituția educației** (*legitatea umanismului educațional bazat pe o componentă etică esențială; legitatea valorii etice ca un reglor al vieții eului emotivist al ființei umane, în contextul acțiunii sale libere și autonome, în procesul educațional al descoperirii sale ca persoană etică; legitatea schimbării rolului eticienilor în procesul de externalizare a eticii (aplicate) în funcție de intruziunea ei în instituția educației și de reflecție etică din interiorul acesteia; legitatea pragmatismului eticii bazat pe imperativele mereu valabile ale relaționării în instituția educației*), **Modelul pedagogic al reconstrucției eticii în instituția educației și Metodologia transcendențială a formării inteligenței pedagogice etice**.

O parte considerabilă a lucrării se referă la panorama **evolutivă a entităților: etica, morala, personalitatea etică**.

Acordând atenția cuvenită argumentării și fundamentării pedagogice a rezultatelor analizei fenomene-

lor abordate, cercetătoarea completează **cu elemente originale** – de exemplu, *fundamentarea inteligenței pedagogice etice și ilustrarea valorii ei în baza metodologiei transcendente a formării inteligenței pedagogice etice* – de teoria eticii și de teoria pedagogiei, ceea ce-i conferă rigoare și claritate. Astfel, prin aplicarea **instrumentarului metodologic** necesar valorificării eticii într-un cadru inovativ și de perspectivă, se va atinge **finalitatea** stabilită a **pedagogiei eticii**: *fundamentarea științifică a unei viziuni teoretice și ghidarea conceptuală a echilibrului dintre viziune și aplicare în scopul eficientizării procesului de dezvoltare și remedierii condițiilor de modelare a ființei umane.*

Au fost definite, de asemenea, **cuvintele-cheie** din titlul monografiei: pedagogia eticii, instituția educației, reconstrucție.

Într-o ordine firească se prezintă denumirile de capitol și paragrafe, semnificațiile și definițiile fenomenelor abordate în text, precum și principiile și metodologia de formare a unei personalități etice în și prin instituția educației.

În monografie se analizează critic și lapidar **problemele**: *etica în postmodernitate, educația morală, esența educației morale, valori morale, valori etice și educaționale, etica este o disciplină filosofică și o disciplină științifică, principii morale și principii etice, metode de educație morală, tact pedagogic, portretul omului etic actual, raportul etica pedagogică și un fenomen nou în educație: pedagogia eticii etc.*

În acest mod, autoarea ne convinge de faptul că rezolvarea lor va contribui la ceea ce tinde pedagogia actuală: *să dezvolte o hermeneutică a esenței etice la nivelul instituției educației și că etica este o disciplină filosofică și o disciplină științifică, necesitând a fi promovată prin și în pedagogie/educație.*

Majoritatea problemelor prezentate în lucrare sunt rezultatul experienței didactice și științifice a autoarei în domeniul științelor educației.

În felul acesta, doamna A. Paniș – destul de laconic, dar într-un volum amplu - analizează problemele pornind de la ideile kantiene, prin intermediul filosofiei eticii generale și celei aplicative, examinând ilustrativ noțiunea de etică în raport cu cele de pedagogie și educație astfel încât, în consecință, etica să devină un exemplu bun de concept pe care îl cunoaștem și îl putem folosi pedagogic.

Susținute de argumente științifice sunt și **concluziile** la capitole efectuate de dna A. Paniș, care a stabilit că *polemica eticii pornește, de fapt, de la premisa că binele și răul individual nu coincid în mare măsură cu binele și răul general.*

Apreciem faptul că, analizând datele prezentate în monografie, autoarea menționează că materialele **deschid noi posibilități** pentru realizarea *obiectivului* acestei abordări, care nu este să completeze numeroasele cercetări în etică existente, ci, în special, să illustreze că există un spațiu liber între investigațiile ce *transmit cunoștințe despre etică* și literatura pedagogică care

să ofere posibilitatea concentrării asupra fundamentelor, a principalelor probleme ce constituie, azi, obiectul preocupărilor de valorificare educațională a eticii.

Prin urmare, autoarea utilizează, cu discernământ și competență, în conținutul monografiei o **bibliografie** reprezentativă, amplă, de prestigiu, clasică și de actualitate, multe titluri de apariție recentă, dovedind o temeinică cunoaștere a tematicii cercetate, prezentată concis și logic.

Lecturarea și examinarea acestui text ne-a incitat interesul, iar reflecțiile referitoare la noua direcție, *pedagogia eticii*, în contextul instituției educației, ne-au permis să stabilim următoarele **idei relevante**:

- Structura și congruența logică a elementelor relevate în **Prolegomene** corelează cu textul din capitole.
- Structura lucrării corespunde tipului lucrării – *monografie științifică* la o problemă științifică ce necesită soluționare.
- Conținuturile și metodologia propuse corespund problemelor de etică/etică profesională/etică pedagogică/deontologie în postmodernitate și problemelor de educație morală, precum și *promovării pedagogiei eticii în instituția educației.*
- **Valoarea aplicativă** a monografiei rezidă în includerea reperelor metodologice elaborate de autoare ale fenomenului vizat.
- Ideile sintetizate în text au fost formulate și expuse clar.
- **Reperele bibliografice** incluse i-au asigurat autoarei realizarea unui nivel adecvat de valorificare a planurilor: teoretic și metodologic.
- Lucrarea **este redactată** științific și lingvistic, cu o expunere riguroasă, elegantă și convingătoare și dovedește înaltul profesionalism al autoarei, calitățile sale de cercetător pasionat și o pregătire științifică și tehnică remarcabilă.
- Apreciem că această monografie ocupă un loc de seamă în literatura științifică actuală, alăturându-se celor mai importante și mai valoroase realizări de acest gen.

În opinia noastră, monografia elaborată de doamna Aliona Paniș reprezintă un text amplu, de actualitate, cu un conținut științific avansat, adresat cadrelor didactice și de conducere, studenților, masteranzilor, doctoranzilor, elevilor din colegiile pedagogice, precum și cercetătorilor științifici din domeniul educațional, iar informațiile prezentate pot fi utilizate în cercetările fundamentale și aplicative.

În acest sens, lucrarea analizată întrunește condițiile de bază ale unei monografii cu caracter științific, în conformitate cu cerințele regulamentare în vigoare, iar metodologia cercetării va contribui la dezvoltarea teoriei și practicii pedagogiei eticii în instituția educației.

Larisa CUZNEȚOV,

doctor habilitat, profesor universitar,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”

RECENZIE

la monografia „Reabilitarea psihosocială a persoanelor post accident vascular cerebral” elaborată de Aurelia GLAVAN, doctor în psihologie, conferențiar universitar

Glavan, Aurelia.

Reabilitarea psihosocială a persoanelor post accident vascular cerebral: Monografie. Coordonator științific: Nicolae Bucun. – Chișinău: IȘE, 2020 (Tipogr. „Print-Caro”). – 408 p.: fig., tab.

ISBN 978-9975-48-182-3.

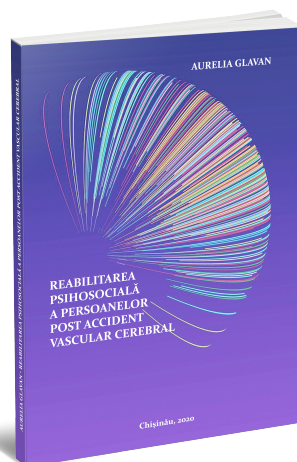
Recenta lansare a monografiei *Reabilitarea psihosocială a persoanelor post accident vascular cerebral*, semnată de neurologul Aurelia Glavan, dr., conf. univ., este un eveniment editorial de excepție pentru mediul academic. Este o lucrare complexă, cu un conținut științific avansat, destinată psihologilor, medicilor, studenților, masteranzilor, doctoranzilor, precum și specialiștilor din domeniul reabilitării persoanelor cu dizabilități. Volumul a fost conceput în baza unui studiu teoretic și amplei activități empirice didactice și de cercetare științifică în calitatea autoarei de neurolog și psiholog.

Studiul teoretico-practic are un caracter pluridisciplinar, însumând informații de actualitate din medicină, psihologie, educație, reabilitare socială, dar și din varii domenii de cercetare, cu care se intercalează tematica abordată: biologie, fiziologie, anatomie, pedagogie etc. Lucrarea este un suport teoretic în arealul cercetărilor psihologice, precum și domeniile adiacente și tangențiale subiectului central examinat. Dna Aurelia Glavan aduce în atenție publică evoluțiile de ultimă oră vizând reabilitarea persoanelor post AVC: modelul bio-psiho-social, scop final fiind adaptarea și incluziunea socială a persoanelor cu dizabilități.

Rezultatele cercetărilor reflectate în monografie comportă un caracter fundamental, și, în aceeași măsură, unul aplicativ, orientate fiind spre dezvoltarea procesului de reabilitare psihologică a pacienților cu dizabilități post AVC. Toate informațiile sunt expuse într-o structură coerentă – în cele cinci capitole ale monografiei. Arhitectonica reușită a lucrării facilitează parcurgera de către cititori a problematicei menționate.

În debutul volumului, dr., conf. univ. Aurelia Glavan invocă contribuțiile savanților internaționali și autohtoni într-un studiu istoric. Este clar formulat scopul și sarcinile lucrării, se argumentează importanța teoretică și practică a rezultatelor cercetării, inclusiv și cele proprii.

În cele cinci capitole, rațional structurate, autoarea tratează cele mai importante aspecte teoretice,



bio-psiho-sociale ale reabilitării, precum și mecanismele de aplicare în practică a acestora în domeniile de neuroreabilitare. Se prezintă, într-o ordine firească: Capitolul I, cu care debutează lucrarea (*Congruențe clinico-psiho-sociale ale reabilitării în accidentul vascular cerebral*), cuprinde o trecere în revistă a cercetătorilor străini și autohtoni preocupați de subiect, precum și o succintă analiză a studiilor realizate în domeniu. Acesta este structurat în cinci compartimente, în funcție de tematică: de la problema generală a accidentului vascular cerebral până la abordarea posibilităților de reabilitare post accident vascular cerebral. În rezultatul analizei efectuate, Dna Aurelia Glavan oferă o apreciere obiectivă a gradului de cercetare științifică a subiectului în literatura de specialitate și trasează – argumentat – propriile direcții de cercetare pe care urmează să le realizeze în lucrare. Cel de-al doilea capitol (*Paradigma reabilitării eficiente a persoanelor post accident vascular cerebral*) este consacrat conceptualizării procesului de eficientizare a reabilitării persoanelor cu status post AVC, reabilitarea fiind definită din perspectiva filosofică a fenomenului, a unor aspecte precum misiunea acesteia, sursele, modelele, valorile, orientările practice specifice, esența fiind în reprezentarea problemei ca fenomen uman existențial prin vulnerabilitatea, reziliența situației de dificultate definite drept probleme socioumane și nu doar pur sociale. În consecință, a fost elaborat un model complex care înglobează elemente ale unui sistem cu scopuri și obiective, principii, acțiuni, resurse psihosociale, modalități de reglare, resurse umane și materiale etc.

Capitolele III (*Rolul factorilor psihosociale în evoluția accidentului vascular cerebral*), IV (*Profilul socio-de-*

mografic al accidentului vascular cerebral) și V (*Particularități psihologice ale persoanelor post accident vascular cerebral*) reprezintă partea originală a monografiei, în care autoarea descrie și prezintă rezultatele experimentelor de constatare și formare. În urma unei evaluări psihologice ample, medicul și cercetătoarea Aurelia Glavan reușește să descrie profilul persoanelor post AVC – sub aspect demografic, precum și cel psihologic și social. Studiul psihologic multiaspectual efectuat, i-a permis autoarei elaborarea unui program psihoterapeutic complex: identificarea statutului pacienților – cognitiv, afectiv, de personalitate, social etc. – anume identificarea statutului cognitiv, afectiv, de personalitate, social etc. Conform rezultatelor practice obținute, acesta a contribuit esențial la eficientizarea procesului de reabilitare post AVC, la adaptarea socială a grupului de persoane studiat, ameliorându-le – astfel – calitatea vieții.

Lucrarea este completată de anexe cu referire la evaluarea și intervenția psihoterapeutică a persoanelor post accident vascular cerebral. Lista bibliografică impunătoare conține un număr de 497 de referințe, preponderent – autori români și ruși.

Monografia abordează principiile fundamentale și metodele uzuale necesare percepției coerente a fenomenelor fiziologice, psihologice, educative ale reabilitării complexe și efective a grupului vizat. În acest scop, actualitatea modelului bio-psiho-social este complementată prin următoarele compartimente:

educarea, învățarea, reînvățarea persoanelor cu un anumit grad de dizabilitate post AVC.

Prin analiza teoretico-științifică amplă, prin concluziile ce vizează reabilitarea psihologică și socială, făcute în lucrare, prin recomandările elaborate, autoarea contribuie la modernizarea și eficientizarea neuro-reabilitării. În opinia noastră, prin spectrul foarte larg al problemelor abordate, prin capacitatea de analiză și – în special – prin cea de interpretare a materialului factologic bogat, prin nivelul științific înalt, această lucrare este o carte de căpătâi pentru psihologi, medici, studenți, masteranzi, doctoranzi, dar și pentru publicul larg de cititori, interesat de subiectul abordat.

Colaborarea excelentă a două personalități – coordonatorul monografiei, regretatul academician Nicolae Bucun, doctor în medicină, doctor habilitat în psihologie, profesor universitar și autoarea Aurelia Glavan, medic neurolog, doctor în psihologie, conferențiar universitar – a propulsat editarea monografiei *Reabilitarea psihosocială a persoanelor post accident vascular cerebral*.

Grație caracterului multidisciplinar inovativ, diversității subiectelor abordate și problemelor soluționate, sunt convinsă de faptul că volumul – în arealul românesc – are o deosebită valoare științifică în domeniul reabilitării psihologice a persoanelor cu dizabilități.

Cornelia BODORIN

doctor în psihologie, conferențiar universitar, logoped, Institutul de Medicină Urgentă IMSP

- ADĂSCĂLIȚEI Cristian** *profesor, Școala Profesională Specială „Ion Pillat”, loc. Dorohoi, jud. Botoșani, România / doctorand, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău*
- BĂRBOS (KISS) Iulia-Cristina** *profesoară în învățământul primar, Școala Gimnazială Chinteni, judeul Cluj, România / doctorandă, Universitatea de Stat din Tiraspol*
- BĂLICI Veronica** *doctor în pedagogie, conferențiar cercetător, Institutul de Științe ale Educației*
- BILIC Elena** *doctorandă, Universitatea de Stat din Tiraspol*
- BODORIN Cornelia** *doctor în psihologie, conferențiar universitar, logoped, Institutul de Medicină Urgentă IMSP*
- CALLO Tatiana** *doctor habilitat în pedagogie, profesor universitar, Agenția Națională de Asigurare a Calității în Educație și Cercetare*
- CUZNEȚOV Larisa** *doctor habilitat în pedagogie, profesor universitar, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău*
- DONICI Vladimir** *doctor în științe fizico-matematice, grad didactic superior, director al Colegiului Tehnologic din Chișinău*
- HADÎRCĂ Maria** *doctor în pedagogie, conferențiar cercetător, Institutul de Științe ale Educației*
- HERȚA Lilia** *lector universitar, doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău*
- LOZNEAN Alexandr** *profesor de matematică, grad didactic superior, Instituția Publică Liceul Teoretic „N.V. Gogol”, mun. Bălți*
- PATRAȘCU Dumitru** *doctor habilitat în pedagogie, profesor universitar, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău*
- RUSNAC Tatiana** *psiholog, grad didactic I, master în științele educației, Colegiul de Arte „Nicolae Botgros”, or. Soroca*
- ȘLEAHTIȚCHI Mihai** *doctor habilitat în psihologie, doctor în pedagogie, conferențiar universitar, Academia de Administrare Publică din Chișinău*
- ȚÎLEA Viorica** *profesor de geografie, Instituția Publică Liceul Teoretic „Ștefan cel Mare”, or. Drochia*
- VECHIU-GHERMAN Ala** *specialist în domeniul antitrafic, master în sociologie, Universitatea „Al.I. Cuza” din Iași, România*
- UNGUREANU Iurie** *doctor în chimie - fizică, profesor de chimie, grad didactic superior, Liceul Teoretic „B.P. Hasdeu”, mun. Bălți*
- UNGUREANU Rodica** *profesor de discipline de specialitate și de arte plastice, grad didactic II, Școala Profesională Nr. 3, mun. Bălți*
- VICOL Nelu** *doctor în filologie, conferențiar universitar, Institutul de Științe ale Educației, profesor asociat, Universitatea „Dunărea de Jos” din Galați, România, conducător științific de doctorat*

CERINȚE PENTRU AUTORII CARE INTENȚIONEAZĂ SĂ PUBLICE ARTICOLE ȘTIINȚIFICE ÎN REVISTA „UNIVERS PEDAGOGIC”

ISSN 1811-5470
Site: <http://up.ise.md>

Autorii, din Republica Moldova și de peste hotare, care intenționează să prezinte spre publicare în revista științifică de pedagogie și psihologie a Institutului de Științe ale Educației „Univers Pedagogic” articole din domeniul științelor pedagogice, psihologice și socioumanistice, sunt atenționați cu privire la necesitatea respectării unor anumite criterii.

Conținutul articolului trebuie să fie axat pe tematici/probleme științifice de rezonanță fundamentală și aplicativă, să corespundă unui înalt nivel științific, să fie original, să conțină o noutate, să nu fi apărut în altă publicație. Afirmările teoretice trebuie să fie confirmate prin argumente bine puse la punct. Lucrarea trebuie să prezinte interes atât pentru comunitatea științifică și pedagogică, cât și pentru toți cititorii revistei. În mod indispensabil, articolul trebuie să indice distincția dintre viziunea autorului, rezultatele obținute de el și publicațiile anterioare din domeniul de referință.

Articolul prezentat la redacție va fi scris în conformitate cu cerințele general acceptate pentru asemenea publicații, cu două luni înainte de publicare, pe suport electronic și tipărite, *în limba română sau, respectiv, în limbile de circulație internațională (engleză, germană, franceză, rusă)*. Textul va fi tipărit pe o singură parte. Articolul va fi semnat de către autor pe fiecare pagină și se va fixa data prezentării.

Elementele grafice (tabele și figuri) vor fi prezentate în original sau exportate în format PDF, imaginii la o rezoluție nu mai mică de 300 dpi și vor fi plasate imediat după referința respectivă din text. Toate elementele vor fi însoțite în mod obligatoriu de denumire și număr de ordine (deasupra tabelului, sub figură), sursă și informație suplimentară, la necesitate: note, legendă (sub element). În prezența elementelor grafice, autorii sunt rugați să țină cont de formatul revistei. Într-un articol se acceptă până la 5-8 figuri/tabele.

Structura articolului va cuprinde: 1. Titlul articolului (Times New Roman, bold, 14 pt, centrat); 2. Autorul(ii) articolului (nume, prenume, titlul și gradul științific, afilierea instituțională și adresa de e-mail); 3. Rezumatul (Times New Roman, 12 pt, cursiv, circa 300 de semne, în limba română și engleză); 4. Cuvintele-cheie (în limba română și engleză); 5. Introducere; 6. Conținutul propriu-zis; 7. Concluziile; 8. Recomandările; 9. Referințele bibliografice.

Textul va fi prezentat: cu Times New Roman, 12 pt; interval – 1,5; paper size: A4 210 x 297 mm; margini: top – 15 mm, bottom – 20 mm, left – 20 mm, right – 20 mm, alineat – 10 mm.

Referințele bibliografice se vor plasa la sfârșitul articolului în ordine alfabetică (*Nume, inițiala prenumelui, titlu, editură, an, pagini – cu Times New Roman, 12, Alignment left*). Bibliografia va conține până la 10 surse bibliografice. În text se vor indica trimiterile bibliografice (de exemplu, [5]).

La prima prezentare a articolului, autorul va semna, de asemenea, nota prin care confirmă că a luat cunoștință de cerințele de prezentare a articolului spre publicare.

Totodată, autorul va semna declarația privind responsabilitatea pentru autenticitatea materialului propus spre publicare cu următorul conținut:

Notă: Subsemnatul(a), declar pe proprie răspundere că lucrarea prezentată (titlul articolului)
_____ este autentică, fără tentă de plagiere.

Data prezentării: _____

Semnătura: _____

Note: Undersigned, declare under own responsibility that the work submitted (title of the article)
_____ is authentic, without
touch of plagiarism.

Date of submission: _____

Signature: _____

Numele recenzenților sunt anonime. Recenzia se scrie în limba română (engleză, rusă) și este însoțită de semnătura recenzentului (cu grad științific de doctor habilitat, doctor conferențiar sau doctor). În afară de momentele pozitive, în recenzie trebuie să fie menționate, în mod obligatoriu, neajunsurile lucrării sau recomandări care, până la cea de-a doua prezentare, trebuie să fie examinate și îndeplinite de către autorul articolului. În cazul unor situații de conflict, Colegiul de redacție își asumă dreptul de a apela la alt recenzent pentru lucrarea în cauză.

Decizia cu privire la publicarea sau excluderea articolului în/din numărul respectiv al revistei se ia de către Colegiul de redacție. Colegiul de redacție nu poartă discuții cu autorul articolului exclus și are dreptul să nu examineze articolele care nu sunt prezentate conform cerințelor. Manuscrisul articolului nu se restituie. Într-un număr al revistei se publică, de regulă, doar un articol al unui autor sau coautor.

**AUTORII DEȚIN ÎNTREAGA RESPONSABILITATE
PENTRU CONȚINUTUL ARTICOLELOR PREZENTATE**

*Colegiul de redacție
„Univers Pedagogic”*

Univers Pedagogic

Revistă științifică
de Pedagogie și Psihologie
NR. 1 (69) 2021



Hartie ofset. Tipar ofset. Font: Cambria Format 60x84/1/8.
Tiraj: 469 ex. Com. nr. 3810.
ISFEP „Tipografia Centrala”, str. Florilor, 1
MD-2068, mun. Chisinau, Republica Moldova