

Univers Pedagogic

ISSN 1815-7041

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

ECHIPA REDACȚIONALĂ:

Nicolae Bucun – redactor-șef
Stela Luca – redactor
Elvira Țăganaș-Pântea – corectoare
Iurie Babii – machetator

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
e-mail: stelaluca10@gmail.com

Revista științifică de pedagogie
și psihologie Categoria C
Revista apare din anul 2004, trimestrial



COLEGIUL DE REDACȚIE

Lilia Pogolșa, dr. hab., prof. univ.
Nicolae Bucun, dr. hab., prof. univ.
Oxana Paladi, dr., conf. univ.
Aglaida Bolboceanu, dr. hab., prof. cercet.
Viorica Andrițchi, dr. hab., conf. univ.
Nina Petrovschi, dr. hab., conf. univ.
Nelu Vicol, dr., conf. univ.
Aliona Afanas, dr., conf. univ.
Mariana Marin, dr., conf. univ.
Ion Achiri, dr., conf. univ.
Ștefania Isac, dr., conf. univ.
Valentina Pascari, dr., conf. univ.
Veronica Bâlici, dr., conf. cercet.
Aliona Paniș, dr., conf. univ.
Rodica Solovei, dr., conf. cercet.
Vladimir Guțu, dr. hab., prof. univ.
Tatiana Callo, dr. hab., prof. univ.
Valentin Crudu, dr.
Eduard Coropceanu, dr., conf. univ.
Valentina Pritcan, dr., conf. univ.
Ciprian Fartușnic, dr., IȘE (România)
Constantin Cucos, dr., prof. univ., Universitatea „Al.I. Cuza” din Iași (România)
Oleg Topuzov, dr. hab., prof., Institutul de Pedagogie al ANȘP (Ucraina)
Tatiana Viscovatova, dr. hab., prof. univ. (Ucraina)
Iurii Maximenco, dr. hab., prof. univ. (Ucraina)
Gulu Novruzov, dr. hab., prof., Institutul Problemelor Învățământului (Republica Azerbaidjan)
Arkadii Shkliar, dr. hab., prof. univ., Institutul Republican pentru Educație Profesională (Republica Belarus)

TEORIA EDUCAȚIEI: INOVAȚIE ȘI MODERNIZARE

<i>Angela Cara. Modalități de colaborare a școlii cu familia și comunitatea pentru asigurarea unui proces educațional incluziv de calitate</i>	3
<i>Ion Botgros, Ludmila Franțuzan. Semnificația competenței de cunoaștere științifică în cadrul procesului educațional al disciplinelor școlare: Fizică, Biologie, Chimie.....</i>	7
<i>Iulianna Iuzu, Nina Petrovski. Modelul pedagogic al mediului școlar ca factor al educației sociale.....</i>	12
<i>Zorina Ghilețchi. Calitatea în educație: definire și abordare conceptuală.....</i>	19
<i>Liliana Coman. Socializarea preșcolarilor prin intermediul activităților din grădiniță</i>	23

POLITICI EDUCAȚIONALE

Rezoluția Conferinței Științifice Internaționale „EVALUAREA ÎN SISTEMUL EDUCAȚIONAL: DEZIDERATE ACTUALE”, Institutul de Științe ale Educației, 9-10 noiembrie, 2017.	28
<i>Rodica Solovei, Sergiu Boldirescu. Curriculumul pentru disciplina opțională Arta comportamentului moral: Clasele a V-a – a IX-a.....</i>	34

CULTURA EDUCAȚIEI

<i>Aliona Paniș. Etica kantiană – temelie a educației</i>	44
<i>Veronica Mihailov. Etica profesională a cadrului didactic: principii și norme.....</i>	49

DIDACTICA DISCIPLINELOR ȘCOLARE

<i>Rodica Solovei, Sergiu Boldirescu. Repere conceptuale și metodologice ale curriculumului opțional pentru gimnaziu Arta comportamentului moral</i>	54
<i>Lilia Buimestru. Evaluarea conducerii auto din perspectiva formării competențelor.....</i>	58

PSIHLOGIE SOCIALĂ

<i>Nicolae Bucun, Raisa Cerlat. Influențe ale stabilității emoționale în diminuarea stresului profesional și în prevenirea sindromului burnout al cadrelor didactice din învățământul primar.....</i>	64
<i>Аурелия Главан. Психологическое направление в системе современной реабилитации постинсультных больных.....</i>	74

PSIHLOGIE PEDAGOGICĂ

<i>Valentina Pascari, Nadia Moșneaga. Interesul cognitiv la vârsta preșcolară: repere conceptuale.....</i>	79
--	----

DEZVOLTARE PROFESIONALĂ

<i>Svetlana Nastas, Aurelia Pisău. Dezvoltarea competențelor digitale ale cadrelor didactice – premisă în asigurarea calității, eficienței și relevanței procesului educațional.....</i>	86
<i>Veronica Clichici, Cristina Straistari-Lungu, Stella Duminiță, Angela Dascal. Percepții și opinii ale cadrelor didactice privind Metodologia de asigurare a procesului educației timpurii în raport cu SÎDC.....</i>	93
<i>Ștefania Isac. Perspective și tendințe sistematice și procesuale în educarea/formarea cadrelor didactice/ de conducere.....</i>	102

BUNE PRACTICI EDUCAȚIONALE

<i>Elena Russu. Formula de determinare a tripletelor pitagoreice</i>	107
--	-----

PERSONALIA

<i>Medalion aniversar: ION BOTGROS la 75 de ani</i>	109
---	-----

EX LIBRIS

<i>„Implicarea familiei-școlii-comunității în asigurarea coeziunii sociale și oferirea unei educații de calitate”</i>	111
---	-----

AUTORII NOȘTRI**ABOUT AUTHORS. TITLE. ABSTRACTS. KEY WORDS**

*Angela Cara
(Republica Moldova)*

MODALITĂȚI DE COLABORARE A ȘCOLII CU FAMILIA ȘI COMUNITATEA PENTRU ASIGURAREA UNUI PROCES EDUCAȚIONAL INCLUZIV DE CALITATE

Rezumat. *Articolul identifică modalități de colaborare a școlii cu familia și comunitatea pentru asigurarea unei educații de calitate. În acest context, sunt descrise modalități de implicare a părinților în luarea deciziilor la nivelul școlii; participarea familiei în elaborarea și implementarea PEI; modalități de participare a copiilor la luarea deciziilor. De asemenea, în articol este evidențiat rolul ONG-urilor în asigurarea unei educații de calitate pentru toți copiii.*

Cuvinte-cheie: *educație de calitate, parteneriat, participarea copiilor.*

Dezvoltarea parteneriatelor cu familia și comunitatea sunt esențiale în asigurarea unui proces educațional incluziv de calitate. Școlile, familiile și comunitatea sunt contexte importante care influențează simultan învățarea și incluziunea copiilor.

Sinteza literaturii în domeniu evidențiază că școlile care răspund cerinței de a revizui rolul părinților în crearea unor medii de învățare mai bune pentru copii, **își propun să capaciteze toți părinții – indiferent de statutul lor educațional și socio-economic**. În același timp, factorii care determină lipsa de implicare a părinților sunt: lipsa rețelelor sociale pentru părinți, lipsa stabilității financiare, nivelul educațional scăzut al părinților, factori ce țin de școală, ore de întâlnire neconvenabile, cunoștințele părinților despre regulile și politicile școlii, lipsa de încredere a școlii în părinți și elevi [7].

Codul Educației [2] prevede implicarea în organele de conducere ale instituției de învățământ general (Consiliul de Administrație) a trei reprezentanți ai părinților, delegați de adunarea generală a părinților, un reprezentant al elevilor, delegat de consiliul elevilor din instituție.

O latură importantă o constituie și **implicarea părinților** în luarea deciziilor la nivelul școlii. În conformitate cu prevederile legislației, părinții se pot implica în luarea deciziilor cu privire la școală prin trei modalități: fiind membri ai Comitetului de părinți al clasei, Consiliului reprezentativ al părinților și Asociației de părinți.

Un rol important pentru asigurarea individualizării și diferențierii instruirii o are **participarea familiei în elaborarea și implementarea PEI** – implicarea activă a membrilor familiei în cadrul programelor școlii [6].

Funcțiile PEI prevăd stabilirea domeniilor de intervenție individualizată (împreună cu copilul, familia, specialiștii); stabilirea conexiunilor între toți specialiștii/persoanele care asistă copilul în procesul educației incluzive; delegarea responsabilităților conform resurselor disponibile (umane, materiale și de timp), inclusiv copilului, părinților.

Conform PEI, membrii echipei PEI trebuie să asigure participarea părinților în procesul PEI. Prioritățile educaționale determinate de către membrii familiei sunt importante pentru experiența generală de învățare a copilului. Asumându-și responsabilitățile pentru dezvoltarea adecvată a copilului, părinții au un rol important în procesul PEI. Conform PEI, aceștia pot prezenta echipei PEI o descriere a modului de viață a copilului (până la momentul inițierii PEI), pot sugera modalități de evitare a eventualelor probleme, ajutând, astfel, echipa să asigure consecvență și continuitate programelor individualizate pentru elev.

În același timp, administrația instituției de învățământ și personalul didactic pot sprijini/încuraja participarea părinților/reprezentanților legali și a elevului: comunicând deschis și cu regularitate cu părinții și elevul;

- Toți copiii, fără discriminare, au dreptul de a participa;
- Participarea trebuie să promoveze interesul superior al copilului și să susțină dezvoltarea personală a fiecărui copil;
- Copiii au dreptul de a fi ascultați, de a-și exprima în mod liber opiniile (în chestiuni care îi vizează direct); ei, de asemenea, au dreptul la libera asociere și acces la informații;
- Toți copiii au dreptul de a fi protejați de orice formă de manipulare, violență, abuz sau exploatare.

Legea cu privire la drepturile copilului nr. 338-XIII din 15.12.1994 stabilește statutul juridic al copilului ca subiect independent, prevede asigurarea sănătății fizice și spirituale a copilului, formarea conștiinței civice, vizând dreptul fiecărui copil de a participa la jocuri și la activități recreative proprii vârstei sale, precum și la viața culturală și artistică. Din punct de vedere juridic, participarea nu este doar un singur drept, ci o sumă de mai multe drepturi.

În conformitate cu proiectul *Regulamentului-cadru de organizare și funcționare a instituțiilor de învățământ primar și secundar general, ciclul I și II*, elevii au dreptul:

- Să fie aleși și să participe în componența organelor de conducere ale instituției.
- Să fie aleși și să participe în componența organelor de autoconducere școlară (a *Consiliului elevilor*) la nivel de instituție, raion/municipiu și național, activitatea cărora este reglementată în *Regulamentul-tip al Consiliului elevilor*, aprobat de Ministerul Educației.

Importante în acest sens sunt și acțiunile întreprinse de autorități privind **participarea copiilor** în luarea deciziilor. În acest context menționăm funcționarea **Consiliului Național al Elevilor, care este o structură reprezentativă și consultativă a elevilor, care asigură dreptul copiilor și tinerilor la opinie și libera exprimare și este un mijloc prin care elevii din învățământul preuniversitar oferă feedback Ministerului Educației despre felul în care școala răspunde trebuințelor și intereselor lor.**

O experiență pozitivă în acest sens este experiența echipei **Lumos Moldova** în coordonarea activității de participare a copiilor din școli, precum și a grupului de promotori ai drepturilor copiilor la nivel raional, care împreună cu echipele Centrelor de Resurse pentru educație incluzivă (CREI) din 12 școli-pilot din raioanele Ialoveni și Florești au creat

și coordonat grupurile de promotori ai drepturilor copiilor. Grupurile sunt mixte: copii care atestă/ nu atestă CES și cei din familii vulnerabile, plasați în servicii etc. Acestea își desfășoară activitatea în cadrul CREI al fiecărei instituții, având drept scop promovarea drepturilor copiilor, în special – la educație, familie și participare.

În același timp, referindu-ne la asigurarea participării copilului la luarea deciziilor care îi privesc, ținând cont de vârsta și de gradul lor de maturitate, autoritățile publice centrale și locale responsabile de dezvoltarea și implementarea politicilor de protecție a copiilor cu dizabilități, de cele mai dese ori, nu iau în considerare părerile și opiniile acestora. În cazul copiilor cu dizabilități intelectuale vârsta, gradul de maturitate reprezintă criterii specifice, iar măsuri adaptate la cerințele speciale ale copiilor cu dizabilități nu sunt aplicate. Din aceste considerente, în majoritatea cazurilor, copiii cu dizabilități sunt excluși din procesele de luare a deciziilor care îi afectează, opinia lor fiind neglijată și ignorată de autorități.

Conform raportului prezentat de *Avocatul copilului* [5], în opinia copiilor, drepturile mai puțin respectate sunt:

- **Dreptul la educație** – copiii au remarcat programul școlar supraîncărcat, numărul mare de discipline obligatorii, insuficiența practicării sportului, favoritismul, plățile informale, suprasolicitarea, lipsa psihologilor școlari, lipsa pedagogilor, condițiile neadecvate (apa potabilă, blocurile sanitare – în curte) etc.;
- **Dreptul la opinie** – copiii consideră că opinia lor este ascultată, dar nu se ține cont de ea;
- **Dreptul la odihnă** – copiii au menționat lipsa timpului liber pentru recreare, ocupații preferate, discuții cu părinții;
- **Dreptul la sănătate** – copiii au remarcat lipsa medicilor în școli și a dotărilor necesare pentru acordarea primului ajutor, lipsa acțiunilor de profilaxie a diferitor boli etc.;
- **Dreptul la mediu sănătos** – copiii au vorbit despre calitatea nesatisfăcătoare a apei potabile, a produselor alimentare, fumatul în locurile publice, lipsa zonelor de agrement.

În acest context au fost propuse:

- Monitorizarea sistematică la nivel local a modului de respectare a drepturilor copilului.
- Asigurarea participării copiilor la acțiunile organizate de către *Ombudsman*.
- Mediatizarea opiniei copilului, precum și a

informațiilor cu privire la protecția drepturilor copilului.

- Promovarea consiliilor elevilor.
- Reprezentarea intereselor în fața autorităților publice.
- Organizarea cluburilor tematice, instruirilor și a meselor rotunde cu participarea copiilor.
- Mediatizarea informației privind drepturile copilului.
- Asigurarea accesului fiecărui copil la informații.

Un rol deosebit în implementarea activităților relaționate cu asigurarea unei educații de calitate pentru toți copiii le revine ONG-urilor active în domeniu (*AO Lumos, Keystone Moldova, Parteneriate pentru fiecare copil; CCF Moldova*), care – ca rezultat al promovării parteneriatelor publice private – au contribuit la realizarea următoarelor domenii prioritare, stipulate în documentele de politici:

1. Planificarea strategică pentru implementarea educației incluzive

În perioada *august 2014 – august 2015*, *AO „Lumos Foundation Moldova”* a implementat *componenta I* a Proiectului **„Integrarea copiilor cu dizabilități în școlile generale”**, finanțat din Grantul oferit de Guvernul Japoniei, administrat de Banca Mondială și Fondul de Investiții Sociale din Moldova, acordând sprijin autorităților publice locale din **24 de raioane** în elaborarea/actualizarea planurilor de implementare a Programului de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru anii 2011-2020.

Cu titlu de noutate absolută, în cadrul celor 24 de regiuni de implementare a Proiectului a fost realizată **cartografierea serviciilor educaționale**, bazată pe evaluarea și constatarea necesităților privind dezvoltarea Educației Incluzive (EI). Cartografierea a avut drept scop colectarea și analiza datelor la nivel de comunitate/raion cu referire la serviciile educaționale, în general, și a celor din domeniul EI, în particular, și prezentarea unei imagini reale privind tipologia serviciilor, capacitatea instituțională, acoperirea geografică și măsura/gradul în care acestea răspund cerințelor tuturor copiilor. Cartografierea s-a realizat în baza a 570 de indicatori, în toate instituțiile educaționale și localitățile din fiecare regiune, și a oferit date relevante pentru dezvoltarea strategiilor raionale în domeniu și asigurarea conexiunii dintre resursele comunitare disponibile și necesitățile identificate, prin evidențierea priorităților educaționale axate pe implementarea educației incluzive.

În scopul prezentării unui model clar de realizare a planurilor strategice, au fost elaborate, pentru fiecare raion, **24 de planuri anuale de acțiuni pentru primul an de implementare** a planurilor strategice. Pentru toate activitățile incluse în planuri (strategice și anuale) au fost estimate **costurile** corespunzătoare, fiind indicate sursele acestora și variabilele puse la baza calculelor. Planificarea strategică și elaborarea planurilor de dezvoltare a EI a avut un impact pozitiv în sensul orientării autorităților, managerilor și specialiștilor în identificarea și prioritizarea necesităților în domeniile administrate/practicate și consolidării colaborării domeniilor cu atribuții în asistența copiilor. Pentru asigurarea realizării planurilor, au fost elaborate și diseminate, în cadrul formărilor organizate în Proiect, mecanisme de implementare și evaluare/monitorizare a implementării planurilor.

Proiectul a creat **oportunități pentru participare, implicare și colaborare intersectorială** în abordarea problemelor copiilor în dificultate. Grupurile mixte de lucru, constituite la nivel local din reprezentanți ai domeniilor educație, sănătate, asistență/protecție socială, ai societății civile, au confirmat necesitatea interacționării sectoarelor pentru a asigura eficiența și calitatea proceselor și intervențiilor în fiecare sector și a celor trans-sectoriale.

În același scop, au fost elaborate **Recomandările privind pachetul minim de dotări pentru școlile incluzive**, structurate pe liste de dotare a sălilor de clasă și a spațiilor de organizare/prestare a asistenței copiilor cu dizabilități. Pachetul minim se referă la dotarea cu articole de mobilier, echipamente specifice, seturi de evaluare și asistență specializată etc. Recomandările conțin sinteza celor mai bune practici internaționale și naționale în asigurarea designului școlar universal/incluziv.

2. Consolidarea capacităților resurselor umane în domeniul educației incluzive

În perioada *noiembrie 2015 – septembrie 2016*, *AO „Lumos Foundation Moldova”* a fost contractată pentru implementarea *Componentei II* a Proiectului **„Integrarea copiilor cu dizabilități în școlile generale”**, finanțat din Grantul oferit de Guvernul Japoniei, administrat de Banca Mondială și Fondul de Investiții Sociale din Moldova, scopul de bază al căreia este acordarea asistenței tehnice în dezvoltarea modulelor de instruire și instruirea cadrelor didactice pentru a sprijini și învăța copiii cu dizabilități în școala generală.

Activitățile de bază realizate au vizat: elaborarea a opt module, organizate în 3 volume ale suportului de curs pentru formarea continuă a cadrelor didactice în domeniul educației incluzive; instruirea a **682 de persoane în domeniul educației incluzive**; dotarea/asigurarea școlilor-pilot cu materiale de suport în domeniul educației incluzive; diseminarea bunelor practici în domeniul educației incluzive.

Structura grupului de subiecți implicați în activitățile de instruire în domeniul educației incluzive a fost următoarea: reprezentanți ai Organului Local de Specialitate în domeniul Învățământului; șeful și specialiștii din cadrul SAP; manageri ai instituțiilor de învățământ din cele 20 școli-pilot beneficiare ale proiectului; cadre didactice; cadre didactice de sprijin; psihologi; logopezi; asistenți medicali.

Ca rezultat al activităților în grup, au fost elaborate obiectivele de dezvoltare a educației incluzive, instrumentele și mecanismul de monito-

rizare și evaluare a acestui proces, pentru fiecare școală-pilot beneficiară. Proiectul a creat **oportunități pentru participare, implicare și colaborare intersectorială** în domeniul educației incluzive. Grupurile mixte de lucru, participante la ateliere de planificare, evaluare și monitorizare, constituite din reprezentanți ai domeniilor educație, sănătate, asistență/protecție socială, ai societății civile, au stabilit obiectivele de dezvoltare a educației incluzive, indicatorii de evaluare și monitorizare a acestui proces, pentru a asigura eficiența și calitatea procesului de implementare a educației incluzive.

Rezultatele proiectului au contribuit la producerea unei **schimbări de viziuni, atitudini și capacități** în rândul reprezentanților personalului școlilor-pilot beneficiare, APL, al factorilor de decizie și specialiștilor cu responsabilități și atribuții în domeniul asigurării unei educații de calitate pentru toți copiii.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. *Analiza situației privind formarea continuă a cadrelor didactice în domeniul centrării pe copil și educației incluzive*. CRAP, UNICEF, 2016;
2. *Codul Educației al Republicii Moldova Nr.152 din 17.07.2014*. In: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 24.10.2014, Nr. 319-324 (634);
3. *Profile of Inclusive Teachers. European Agency for Development in Special Needs Education*. www.european-agency.org/sites/default/files/Profile-of-Inclusive-Teachers.pdf;
4. *Raportul final al proiectului „Integrarea copiilor cu dizabilități în școlile generale”*, finanțat din Grantul oferit de Guvernul Japoniei, administrat de Banca Mondială și Fondul de Investiții Sociale din Moldova, 2016;
5. *Raport privind respectarea drepturilor copilului în Republica Moldova în 2016*. Disponibil la: http://ombudsman.md/sites/default/files/advance_page/raprt_2016_copii.pdf;
6. *Structura-model și Ghidul de implementare* (aprobat prin Ordinul ministrului educației nr. 952 din 06.12. 2011);
7. Tibu S., Goia D. *Parteneriat școală-familie-comunitate*. Institutul de Științe ale Educației. București, Editura Universitară Bucureștii, 2014.

SEMNIFICAȚIA COMPETENȚEI DE CUNOAȘTERE ȘTIINȚIFICĂ ÎN CADRUL PROCESULUI EDUCAȚIONAL AL DISCIPLINELOR ȘCOLARE: FIZICĂ, BIOLOGIE, CHIMIE

Rezumat. Curriculum școlar pentru disciplinele fizică, biologie și chimie este dezvoltat în contextul competenței de cunoaștere științifică ce reprezintă o necesitate vădită, într-o eră a schimbărilor permanente. Formarea competenței de cunoaștere științifică va asigura o mai bună înțelegere a conceptelor științifice și o cunoaștere mai profundă a științelor care sunt fundamentale pentru integrarea în viața de zi cu zi. În acest articol competența de cunoaștere științifică este abordată prin raportare la două dimensiuni: epistemologică și pedagogică. Dimensiunea epistemologică analizează conceptul de cunoaștere științifică din perspectiva filozofică, epistemologică, socială, psihologică și pedagogică – acestea au servit ca puncte de reper în dezvoltarea conceptului de competență de cunoaștere științifică. Dimensiunea pedagogică analizează conceptul de competență de cunoaștere științifică, contextualizat în procesul educațional al unei discipline școlare: Fizică, Biologie, Chimie, care are ca scop formarea/dezvoltarea personalității elevului. Următoarea etapă de dezvoltare a curriculumului acestor discipline va determina optimizarea conținuturilor educaționale și integrarea procesului de învățământ axat pe competența de cunoaștere științifică.

Cuvinte-cheie: cunoaștere științifică, competența de cunoaștere științifică, optimizare curriculară, integrarea competenței de cunoaștere științifică în procesul educațional.

Context

Mișcările de reformare a învățământului vizează calitatea actului educațional la toate nivelurile, iar competența școlară este un indicator al calității în educație.

Sistemul educațional din Republica Moldova promovează formarea de competențe ca valoare primordială a personalității elevului ce oferă siguranța unei inserții sociale optime. În contextul societății bazate pe cunoaștere, competența școlară devine singurul avantaj ce va susține competiția. Aceste condiții dictează necesitatea formării competenței de cunoaștere științifică indispensabilă în general, oricărui domeniu de activitate din societatea modernă și în special, formării/dezvoltării personalității elevului. Putem menționa, cu certitudine, că formarea competenței de cunoaștere științifică la elevi este o necesitate vădită într-o eră a schimbării permanente care trebuie soluționată ca problemă stringentă în etapa actuală.

Curricula școlare la disciplinele *Fizică, Biologie și Chimie* promovează formarea *competenței de cunoaștere științifică*. Această competență este orientată spre înțelegerea științifică a diferitelor aspecte ale realității obiective, ale existenței umane și derivă din epistemologia disciplinelor

respective. Drept argumente în favoarea acestei idei menționăm:

- progresul cunoașterii științifice a impulsionat descoperirea proceselor fenomenelor din natură;
- volumul de cunoștințe dobândit a construit sistemele respective de gândire delimitate în științe: fizica, biologia, chimia;
- științele sunt caracterizate prin rigoare și precizie științifică – cunoaștere de factură academică;
- ca discipline școlare, domeniile la care facem referință pentru a putea fi accesibile elevilor, sunt abordate în context psihopedagogic – cunoașterea de factură didactică.

Competența de cunoaștere științifică este o structură a unei personalități extrem de complexe, autoconstructive, centrate pe cunoașterea științifică ce are rol de instrument de unificare, codificare și exprimare sub formă de comportamente educaționale. Astfel, competența de cunoaștere științifică reprezintă o valoare educațională complexă formată în cadrul procesului educațional al disciplinelor școlare fizică, biologie și chimie, argumentată în baza epistemologiei și determinată de sistemul de resurse pedagogice achiziționate.

În continuare vom elucida conceptul de competență de cunoaștere științifică prin prisma celor două dimensiuni amintite: *epistemologică și pedagogică*.

Dimensiunea epistemologică a competenței de cunoaștere științifică

Dimensiunea epistemologică impune argumentarea conceptului de cunoaștere științifică sub aspect filosofic, epistemologic, psihologic și social, aspecte importante în formarea/dezvoltarea personalității elevului.

Realitatea înconjurătoare poate fi descoperită și percepută de către om doar pe calea *cunoașterii*, fiind un fenomen complex și foarte dificil. A cunoaște / a dobândi adevărul este o caracteristică definitorie a modului uman de a exista și a presupune un proces continuu de reflectare a realității în conștiință (L. Culda) [8, p. 21]. Extrem de relevantă pentru problematica prezentului articol este definirea relației dintre cunoaștere și adevăr, așa cum apare aceasta reflectată în opinia unor filosofi de referință.

Problema definirii cunoașterii datează de la Socrate, pentru care *a cunoaște* este totodată și un mod de a acționa, iar a acționa este și un mod de a cunoaște. Cunoașterea și acțiunea este cu neputință să le separi una de cealaltă, consideră Socrate. Dacă vrem să cunoaștem adevărul și să dezvoltăm în noi dorința de adevăr, trebuie să începem prin a lucra asupra noastră, menționă filozoful. Iar cu cât ne cunoaștem mai mult, realizăm că ne cunoaștem prea puțin. *Maieutica* este metoda cunoașterii de sine a lui Socrate prin care omul se recunoaște, se re-descoperă în măsura în care reflectă mai profund asupra sa ca ființă responsabilă. „Interlocutorul este o ființă umană și ca atare în el este sădit simțul adevărului, adică cunoașterea” (J. Hersch) [1, p. 21].

Platon, care considera cunoașterea drept opinie adevărată însoțită de „*logos*”, a uzitat termenul de *opinie adevărată* și a evidențiat unele relații speciale între cel ce are opinie și fapte [2]. Conform teoriei lui Platon, adevărata cunoaștere nu există decât la nivelul ideilor. Omul se află la mijloc, între lumea sensibilă și lumea ideilor. Aristotel pledează pentru gândirea rațională, omul prin gândirea sa poate să cunoască și să unească în spiritul său lumea exterioară, să-i dea fiecărui lucru formă și unitate. Sf. Augustin considera că toată cunoașterea este în suflet, cunoașterea reprezintă experiența interioară, posibilitatea omului de a-și adânci cunoașterea de sine. Descartes susținea că rațiunea este mijlocul cel mai eficace pentru a cunoaște adevărul. Cunoașterea naturii se realizează prin experiență proprie, experiența este necesară cunoașterii. Cu toate acestea, experiența nu reprezintă calea prin care putem cunoaște adevărul, deoarece poate fi înșelătoare. Prin urmare, „Adevărul trebuie căutat

în rațiune, singura cale care nu ne poate înșela. Esența umană este în a gândi, deci în a exista, rațiunea este dată de Dumnezeu – singura ființă perfectă – omul imperfect, pentru a descoperi adevărul prin îndoială. Adevărul este găsit în *cogito* – gândesc, de la îndoială trecem la gândire, și de la gândire la existență” (J. Hersch) [12, p. 55]. Intelectul nostru este singurul care ne asigură existența lumii exterioare. Prin rațiune omul își pune în ordine gândurile, de la cunoașterea obiectelor simple la cunoașterea mai complexă – cunoașterea naturii. Întâlnim la I. Kant conceptul de „cunoașterea apriorică” (pură) în care se cristalizează întreaga cunoaștere: „orice cunoaștere a noastră începe cu simțurile, înaintează spre intelect și sfârșește cu rațiunea” (S.P. Conda) [6]. Actualmente, cunoașterea reprezintă procesul reflectării asupra realității obiective – fie prin observații directe, fie prin deducții logice sau rațiuni teoretice, care trebuie să fie confirmate de practică, devenind în acest mod știință [10, p. 16].

Conceptul de „cunoaștere” contextualizat în procesul educațional este un proces de învățare care poate fi abordat din cinci perspective:

- *filozofică* – se referă la cunoaștere ca la „acea procesualitate prin care omenirea își dezvoltă capacitatea de a se raporta la zone tot mai extinse ale existenței sale” (I. Kant, S.P. Conda, L. Culda) [Apud 2; 6; 8];
- *epistemologică* – prezintă cunoașterea ca proces de reflectare obiectivă a realității, prin observații directe, deducții logice, rațiuni teoretice care trebuie să fie confirmate de practică (M. Florescu, A.G. Spirchin, K. Verțan) [10; 18; 19];
- *socială* – consideră cunoașterea un proces care își pune amprenta pe comportamentul individului în viața socială (S. Bara, A. Neculau, A. Petre) [1; 13; 15];
- *psihologică* – abordează cunoașterea ca proces de modificare a structurilor intelectuale ale personalității (J. Bruner, J. Piaget, Л. Выготский) [5; 16; 20];
- *pedagogică* – interpretează cunoașterea ca proces de formare/dezvoltare a personalității elevului, în sistemul de învățământ (M. Bocoș, C. Cucuș, I. Neacșu, I. Jinga) [3; 7; Apud 11].

Aceste aspecte servesc drept punct de plecare în elaborarea conceptului de competență de cunoaștere științifică, specifică disciplinelor școlare: *Fizică, Biologie și Chimie*.

Evoluția procesului de cunoaștere științifică ne demonstrează unitatea celor două niveluri, *empiric-perceptiv și teoretic-rațional*, care sunt fundamentale pentru științele studiate în școală.

➤ **Nivelul empiric perceptiv al cunoașterii**

La nivelul empiric-perceptiv, disciplinele științifice propun o gamă întreagă de termeni (noțiuni, concepte, legi etc.) care descriu starea, caracteristicile, proprietățile unor obiecte, procese, fenomene etc., care pot fi dobândite ca informații prin intermediul simțurilor, transformate apoi în conștiința individului/subiectului în senzații și percepții. Alături de percepțiile senzoriale ale individului formate prin observarea directă, spontană sau dirijată, un rol important în construirea cunoașterii științifice la acest nivel îl are *experimentul*.

Prin urmare, la nivelul dat, obiectul cunoașterii este supus unei cercetări primare prin intermediul metodelor directe, observaționale și experimentale. Acestea sunt cunoștințe elementare despre mediul înconjurător, formulate în limbaj natural, transmise de la o generație la alta. Această cunoaștere este nefundamentată obiectiv științific limitată și adeseori incompletă. Ea este folosită în procesul de învățământ ca punct de plecare în demersurile de învățare treptată, sistematică a cunoașterii de către elevi.

➤ **Nivelul teoretic-rațional al cunoașterii științifice**

La nivelul teoretic-rațional, cunoștințele științifice sunt formate din termeni teoretici (noțiuni, concepte, legi, principii etc.).

Cunoștințele teoretice au un caracter sistemic, ele se schimbă odată cu modificarea unor elemente de bază, pe când cele empirice pot fi acceptate sau respinse, fără a provoca modificări în ansamblul informațional. Se poate constata că între nivelul empiric – perceptiv și cel teoretic-rațional al cunoașterii științifice există interferențe puternice; de aceea este greu de precizat dacă un termen este teoretic sau nu, adică granița între ceea ce este observabil și ceea ce este teoretic este vag. Aceste două niveluri sunt strâns legate între ele, reprezentând cele două trepte ale procesului *unic al cunoașterii științifice* [6, p. 13].

Evoluția procesului de cunoaștere științifică ne demonstrează unitatea dintre cele două niveluri *nivelul empiric-perceptiv și nivelul teoretic-rațional*, acestea fiind fundamentale pentru științele biologia, fizica, chimia, reprezentând trepte *unice* ale procesului de *cunoaștere științifică*. Deoarece principiile epistemologice ale cunoașterii științifice și conceptele educaționale sunt comune disciplinelor școlare enunțate, atunci procesul formării/dezvoltării personalității elevului prin intermediul acestor discipline școlare reflectă *unicitatea cunoașterii științifice*.

Dimensiunea pedagogică a competenței de cunoaștere științifică

Competența de cunoaștere științifică este rezultatul acțiunilor concrete succesive dublate de operații ale gândirii despre fenomenele din realitatea înconjurătoare, la capătul cărora se descoperă adevărul. Adevărul decurge din cunoaștere, iar cunoașterea este o operație complexă și subtilă a *intelectului cunoscător*.

În formarea personalității elevului, competența de cunoaștere științifică este o structură extrem de complexă, autoconstructivă, centrată pe cunoașterea științifică, cu rol de instrument de unificare, codificare și de exprimare sub formă de comportamente educaționale.

Dezvoltarea competenței de cunoaștere științifică în acest aspect are drept scop:

- înțelegerea mecanismelor achiziționării cunoașterii științifice și a unui sistem de valori;
- aplicarea metodologiei de investigație științifică;
- verificarea corectitudinii științifice.

Din perspectiva aplicării în școală, competența de cunoaștere științifică poate fi caracterizată ca un sistem optimizator și integrator.

Competența de cunoaștere științifică: sistem optimizator. În sprijinul acestei idei putem sublinia că această competență formează un tot întreg, organizat într-un ansamblu de elemente dependente între ele. Competența de cunoaștere științifică redă structura de sistem prin toate componentele ei structurale și reprezintă „un ansamblu integrat de resurse interne ale elevului, comune disciplinelor școlare fizica, biologia, chimia, axate pe interacțiuni ale raționamentului dialectic, gândirii epistemologice, utilizării adecvate a limbajului științific, realizate prin comportamente adecvate, în vederea rezolvării unor situații semnificative modelate pedagogic” (I. Botgros, L. Franțuzan) [4, p. 35].

Resursele interne ale competenței de cunoaștere științifică reprezintă un „corpus” sistemic de cunoștințe ordonate, ce „reproduc” modele ale realității așa cum au fost ele percepute de către elev. Este rezultatul cunoașterii, iar cunoașterea este actul prin care obiectele fenomenele realității, indiferent de natura lor, sunt convertite în concepte ale rațiunii organizate în sisteme teoretice ordonate conform unor raporturi naturale ce există între ele și au fost formulate logic de *rațiunea cunoscătoare*. Sistemele de cunoștințe achiziționate condiționează dezvoltarea intelectuală a elevilor interacționând cu *sistemul de capacități, priceperi, deprinderi, atitudini*, acestea fiind în cele din urmă resursele interne ale elevului.

Raționamentul dialectic pune accent pe categorii precum: *unitatea și lupta contrariilor; transformări cantitative în calitate; negarea negației*, iar gândirea epistemologică – *pe legitățile epistemologice: de la general la particular; de la simplu la complex; de la fenomen la esență; cauză-efect*. Respectarea acestor categorii filozofice eficientizează realizarea procesului de cunoaștere științifică în cadrul lecțiilor de fizică, biologie, chimie. Limbajul științific se referă la sistemul de noțiuni, concepte ale domeniilor respective de cunoaștere și se află într-o unitate complexă cu gândirea, condiționându-se reciproc. Gândirea științifică a elevului se dezvoltă printr-un limbaj corespunzător, iar fiecare limbaj este un vast sistem prin care se construiesc cunoștințele. Deci aceste patru elemente componente: *resursele interne, raționamentul dialectic, gândire epistemologică și limbajul științific* se află într-o relație dinamică, evolutivă.

În acest context situația semnificativă devine mediul de manifestare a componentelor enunțate anterior, prin comportament și atitudine concordantă.

În viziunea cerințelor de formare a competenței de cunoaștere științifică procesul educațional trebuie să fie proiectat pe unități de învățare și achiziții finale specifice fiecărei unități proiectate. Iar procesul de formare a competenței de cunoaștere științifică pentru fiecare unitate de învățare să fie constituit din două etape:

I. Achiziții teoretice.

II. Achiziții practice.

I. Etapa de „Achiziții teoretice” este constituită din *unități de conținut* ce reprezintă o serie de lecții privind formarea sistemului de cunoștințe fundamentale specifice unității de învățare. *Evaluarea* proiectată la finele acestei etape vizează gradul de formare la elevi a sistemului de cunoștințe fundamentale.

II. Etapa de „Achiziții practice” vizează soluționarea de situații reale abordate în sistem, clasificate pe trei niveluri de complexitate: „*Exersează*”, „*Experimentează*” și „*Cercetează*”. La această etapă de formare, elevul aplică sistemul de cunoștințe științifice asimilate la etapa „*Achiziții teoretice*”, în diferite situații reale prin participarea personală și activă în rezolvarea acestora. Această etapă are ca scop aprofundarea înțelegerii și conștientizării sistemului de cunoștințe în viziunea proprie a elevului, obținând deprinderi practice de planificare, acțiune, rezolvare și luarea deciziilor, determinând astfel experiența personală a elevului în formarea competenței de cunoaștere științifică.

Învățământul axat pe competențe presupune o abordare de sistem la nivelul procesului de predare-învățare-evaluare. Astfel, pentru formarea competenței de cunoaștere științifică, profesorul trebuie să-și proiecteze: *sistemul de cunoștințe fundamentale; sistemul de lecții din cadrul unităților de învățare, sistemul de metode interactive, sistemul de situații-problemă* etc., acesta fiind considerat competent în selectarea optimă a structurii procesului de formare a competenței școlare în dependență de clasa de elevi.

Așadar, formarea competenței școlare este posibilă doar prin proiectarea unui sistem *optim* care va asigura cea mai înaltă *eficiență și calitate*.

Competența de cunoaștere științifică: sistem integrator. Caracterul integrator al competenței de cunoaștere științifică este conferit de modalitatea de relaționare a cunoștințelor dobândite pentru înțelegerea profundă a conceptelor, fenomenelor și proceselor studiate. Această competență unifică noțiunile, conceptele studiate separat într-un cadru unitar, întreg și armonios întâlnit în natură. Formarea la elevi a unei astfel de viziuni asupra naturii și asupra ființei umane ca parte componentă, dezvoltând în acest sens la elevi *competența de cunoaștere științifică*.

Caracterul integrator al competenței de cunoaștere științifică realizat prin disciplinele școlare *Fizică, Biologie și Chimie* se referă atât la cunoașterea naturii din jur, cât și la cunoașterea *Sinelui*.

În acest sens, deosebim două tipuri de cunoaștere în raport cu personalitatea elevului (*Sinele cunoscător*):

- *cunoașterea obiectivă* – se referă la realitatea fizică, externă, obiectivă. Este cunoașterea rațională ce contribuie la formarea raționamentului, judecăților, conceptelor științifice, teoriilor, modelelor.
- *cunoașterea subiectivă* – se referă la *realitatea spirituală*, atât cea interioară, suflătească, cât și cea transcendentă. Exprimă trăirile, emoțiile, experiențele și interiorizări personale. Cunoașterea obiectivă reprezintă lumea obiectivă externă, iar cunoașterea subiectivă reprezintă lumea subiectivă intrapsihică. Rezultatul acestor două tipuri de cunoaștere este *adevărul științific* înglobat în realitate.

Aceste considerente ne orientează spre o nouă paradigmă a educației științifice în învățământul preuniversitar axată pe fuziunea strânsă între *cunoașterea științifică și cunoașterea spirituală*, valorificând esența ființei umane din perspectivă integrată.

În concluzie, cunoașterea științifică este contextualizată în procesul de învățământ al disciplinelor

Fizică, Biologie, Chimie și constituie un referențial epistemologic pentru competența de cunoaștere științifică. Competența de cunoaștere științifică din punct de vedere pedagogic reprezintă un sistem optimizator și integrator, iar dezvoltarea curriculumului bazată pe această competență poate duce la optimizarea conținuturilor educaționale, drept primă etapă și la integralizarea procesului educațional al disciplinelor științifice, drept etapă secundară.

Examinând contextul calității actului educațional, devine primordială formarea de competențe, în general, și a competenței de cunoaștere științifică, în mod special. Societatea contemporană reclamă indivizi (elevi) flexibili, înzestrați cu achiziții funcționale, interiorizate, manifestate prin atitudinea de „a fi tu însuși”. Astfel misiunea educației în școala contemporană este de a forma competența de cunoaștere științifică – o cerință imperioasă în societatea cunoașterii.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Bara S. *Psihologie socială și deontologie*. București, Editura Babel, 1994;
2. Blackburn S. *Dicționar de filosofie*. București, Editura Univers Enciclopedic, 1999;
3. Bocoș M. *Instruirea interactivă. Repere pentru reflecție și rațiune*. Cluj, Presa Universitară Clujeană, 2002;
4. Botgros I., Franțuzan L. *Competența școlară – un construct educațional în dezvoltare*. Chișinău, Institutul de Științe ale Educației (Tipogr. „Print-Caro” SRL), 2010;
5. Bruner J. *Pentru o teorie a instruirii*. București: Editura științifică, 1970;
6. Conda S.P. *Metodele și formele cunoașterii științifice*. Chișinău, Editura Universitas, 1991;
7. Cucuș C. *Pedagogie*. Ediția a II revăzută și adăugată. Iași, Collegium, Polirom, 2002;
8. Culda L. *Geneza și devenirea cunoașterii*. București, Editura Științifică și Enciclopedică, 1989;
9. Enăchescu C. *Tratat de teoria cercetării științifice*. Iași, Editura Polirom, 2007;
10. Florescu M. *Dimensiunile cunoașterii*. București, Editura Politica, 1977;
11. Franțuzan L. *Formarea competenței de cunoaștere științifică la liceeni în context inter-/transdisciplinar*. Teză de doctor în pedagogie. Chișinău, 2009;
12. Hersch J. *Mirarea filozofică*. București, Editura Humanitas, 1994;
13. Neculau A. *Psihologia socială. Aspecte contemporane*. Iași, Polirom, 1996;
14. Păun E. *Sociopedagogie școlară*. București, Editura Didactică și Pedagogică, 1982;
15. Petre A. *Sociologie generală*. București, Editura Științifică, 1970;
16. Piaget J. *Psihologia inteligenței*. București, Editura Științifică, 1965;
17. Rabi I. *The Project Physics Course, Holt, Rinehart and Winston*. Inc. The New York, 1970;
18. Spirchin G.A. *Bazele filozofice*. Chișinău, Cartea moldovenească 1989;
19. Verțan K. *Convorbiri pe teme filozofice. Cunoașterea ca reflecție a realității*. Chișinău, Cartea Moldovenească 1980;
20. Выготский Л.С. *Педагогическая психология*. Москва, Педагогика, 1991.

MODELUL PEDAGOGIC AL MEDIULUI ȘCOLAR CA FACTOR AL EDUCAȚIEI SOCIALE

Rezumat. *Elevul este acum un cetățean, cu voce puternică, cu drepturi și responsabilități. Rolul învățătorului este de a sprijini copilul în a deveni un membru responsabil al societății, a dezvolta un sentiment de empatie și grijă pentru alții, a dezvolta capacități de deschidere și respect pentru diversitate, a dobândi abilități de a-și forma, exprima, justifica opiniile, de a asculta cu respect și de a manifesta toleranță față de opiniile altora.*

Cuvinte-cheie: *educație socială, mediu școlar, normă socială, valori sociale, competență socială, metodologia valorificării mediului școlar în contextul educației sociale.*

Mediul educațional școlar cuprinde totalitatea factorilor interni și externi care influențează activitatea educativă în sistemul de învățământ, fiind un mediu organizațional complex, care ridică prioritare exigențe de natură psihologică și socială atât pentru profesori, cât și pentru elevi.

Mediul educațional școlar determină forme de interacțiuni sociale specifice. Iar în formarea sa ca personalitate, elevul asimilează, modelele vieții sociale și culturale specifice mediului școlar în care învață, acestea devenindu-i mediul său propriu. Însă, pentru a se forma și deveni, condiția fundamentală este adaptarea la condițiile mereu schimbătoare ale mediului sub influența diferiților factori [4, p. 15-18].

Astfel, mediul școlar este considerat factor principal, prin care se urmărește realizarea educației sociale. Mediul școlar privit din perspectiva educației sociale are menirea să schimbe atmosfera din școală. Iar în *Modelul pedagogic al mediului școlar ca factor al educației sociale* am evidențiat factorii a căror influență vor determina formarea personalității sociale, înzestrate cu anumite competențe sociale (Figura 1).

Important este ca să se asigure un mediu de învățare care promovează **starea de bine** a fiecărui elev. Asigurarea stării de bine a copilului presupune sprijinirea dezvoltării sale fizice, emoționale, sociale și cognitive. În această ordine de idei, se poate menționa că mediul școlar este cel care poate crea starea de bine.

Conform lui Laevers (2005), starea de bine este o stare care poate fi recunoscută prin satisfacția, bucuria și plăcerea copiilor, pentru că aceștia sunt relaxați și exprimă pace interioară, exprimând în același timp energie și vitalitate. Copiii sunt fericiți,

sunt spontani, abordabili și își revin cu ușurință după experiențe dificile. Ei sunt deschiși la mediul care îi înconjoară, accesibili din punct de vedere emoțional și flexibili, pentru că situația le îndeplinește nevoile. Par să aibă un concept de sine pozitiv și să fie în contact cu sine [7, p. 161].

Se precizează că starea de bine este foarte strâns legată de interacțiuni. Shonkoff spune într-un interviu: „Copiii se nasc conectați la învățare și...este necesar să asigurăm un mediu optim în care fiecare copil să poată să se dezvolte cât mai mult. O mare parte din această dezvoltare se bazează pe experiențe personale și pe mediul în care trăiesc copiii. Calitatea relațiilor pe care le au copiii cu oamenii importanți din viața lor și interacțiunile legate de aceste relații, precum și sentimentele legate de aceste relații, influențează de fapt arhitectura emergentă a creierului” [*ibidem*, p. 161].

Interacțiunile implică un nivel de atașament pe care un copil îl dezvoltă față de învățător. Ce simt copiii în legătură cu prezența lor în școală, precum și măsura în care ei simt că aparțin procesului educațional contează foarte mult în realizările lor.

Apartenența semnifică a fi recunoscut de alții și a se recunoaște pe sine ca fiind un membru al comunității de învățare cu aceleași drepturi și responsabilități ca oricine altcineva. Sentimentul de apartenență sau de „adaptare” poate încuraja sau descuraja participarea copiilor la școală, precum și cum se descurcă ei din punct de vedere academic. Conceptul de sine academic este legat foarte mult de confortul din clasă.

O clasă cooperantă, mai degrabă decât o clasă competitivă, contribuie la un mediu de învățare emoțional sigur. Obiectivul activităților de învățare ar trebui să fie cooperarea, nu competiția. Un mediu

competitiv poate transmite mesajul că alții stau în calea succesului nostru și poate încuraja câștigul cu orice preț. Acest lucru diminuează sentimentele de siguranță.

Într-un mediu de cooperare, copiii știu că celorlalți le va păsa de contribuția lor și că împreună creează o comunitate care să le permită să simtă un sentiment de apartenență. Crearea unui sentiment de comunitate include o identitate specială, cu propriile sale tradiții, cultură, aspect, reguli etc. La care toată lumea din grup a contribuit și în care identitatea individuală a fiecăruia este recunoscută [7, p. 164].

Un alt element al Modelului pedagogic al mediului școlar ca factor al educației sociale este norma socială. Pentru categoria de normă se pot specifica mai multe sinonime parțiale, ca spre exemplu „model”, „regulă”, „dispoziție” etc. [13].

Norma socială reprezintă un ansamblu de comportamente și de reacții pe care un grup social le aprobă ori dezaprobă, așteptându-se să fie în mod regulat adoptat sau evitat de către membrii săi în orice situație pertinentă. Normele sociale sunt deci creații ale omului, sunt o expresie a voinței acestuia.

Categoria de normă socială, după spusele lui Valeriu Capcelea, „implică existența unor reguli a căror ignorare sau nerespectare ar produce un dezechilibru în componența organică a societății și ar avea ca urmare o reacție mai mult sau mai puțin operativă a grupului social” [3, p. 17]. Astfel, principala funcție socială a normei este aceea de a stabili

în cadrul mediului școlar o ordine, o formă ideală a comportamentului elevilor, un model prescriptiv pentru ceea ce trebuie să fie și nu pentru ceea ce este.

Atunci când este vorba de norme sociale, de cele mai multe ori se referă la regulile de conduită, care sunt de așteptat din partea tuturor elevilor care sunt într-o clasă [2].

Este evident că nici o formă de asociere umană nu poate funcționa în mod adecvat fără instituirea unui minim de reguli de conduită, putându-se afirma că existența normelor sociale este obiectiv necesară, nici o societate neputându-se lipsi de ele, o societate anomică, adică fără norme de comportare, fiind de neînchipuit. Și cum clasa de elevi prezintă aceleași caracteristici similare unei societăți, prin analogie deducem că îi sunt necesare normele sociale. Dar normele sociale nu li se impun elevilor în mod mecanic, în mod automat, ci trebuie să treacă prin conștiința lor, prin liberul lor arbitru. Această libertate, acest liber arbitru al elevilor, este relativ în sensul kantian, adică este libertatea de a permite manifestarea concomitentă și a libertății celorlalți. După filozoful german Kant, norma supremă a dreptului cere să te porți în așa fel încât libertatea ta (expresie a voinței autonome) să se împace cu libertatea fiecăruia [15].

Se mai poate afirma că normele sociale în cadrul grupului școlar se instaurează prin respectarea regulilor clasei, stabilite de către profesor împreună cu elevii. Practica demonstrează că elevii sunt

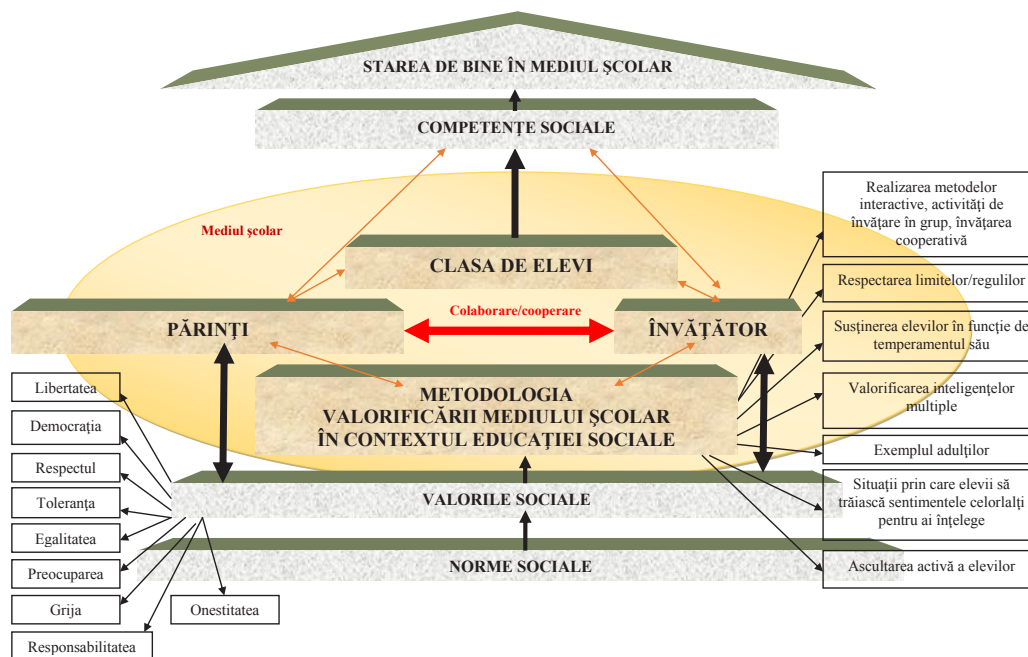


Figura 1. Modelul pedagogic al mediului școlar ca factor al educației sociale

mai dispuși să respecte regulile dacă au participat la stabilirea lor.

Normele sociale din cadrul grupului școlar vor asigura existența unui control social, care recepționează – într-un fel sau altul – comportamentul deviant de la normele sociale ale elevilor. Această particularitate calitativă a normelor sociale le oferă posibilitatea de a deveni o verigă importantă a mecanismului administrării sociale și a reglementării comportamentului elevilor în cadrul mediului școlar.

O atare ordine contribuie la stabilirea unei stări relative de echilibru și armonie, dar niciodată nu poartă un caracter definitiv, deoarece în orice moment pot să apară conflicte între valori, încălcări ale normelor sau diverse momente ce pot să pună la îndoială legitimitatea acestora, care, în anumite condiții, amenință însăși ordinea socială stabilită. Normele sociale asigură integritatea socială care rezultă din obligația actorilor (indivizilor) de a respecta normele și valorile supreme create de societate. Se știe că în societate toți membrii ei au scopuri proprii, egoiste și contradictorii. De aceea unitatea socială rezultă nu numai în mod primar de normele și valorile sociale comune, dar, mai ales, din interdependența și reciprocitatea normelor și distribuirea rolurilor actorilor sociali [3, p. 19].

Deci, principala funcție socială a normei este aceea de a stabili în cadrul mediului școlar o ordine, o formă ideală a comportamentului elevilor între ei, un model prescriptiv pentru ceea ce trebuie să fie în procesul de învățare.

În cazul în care în mediul școlar se vor instaura și funcționa normele sociale ale clasei, elevilor li se va forma deprinderea că ele trebuie respectate, iar mai târziu când vor căuta să se integreze în societate, normele societății nu le vor crea probleme de acomodare.

Valorile apar ca un rezultat al interacțiunii mai mult sau mai puțin conflictuale dintre indivizi și mediul lor de viață, ca o realitate sociocognitivă prin care indivizii determină ceea ce este acceptabil sau inacceptabil, dezirabil sau indezirabil, bun sau rău pentru ei. Antropologul american Clyde Kluckhohn (1951) definește valoarea ca reprezentând „o concepție explicită sau implicită despre ceea ce este dezirabil, distinctivă pentru individ sau grup, care influențează alegerea modurilor, mijloacelor și scopurilor acțiunii” [5, p. 15]. Astfel, valorile sociale care fundamentează *Modelul pedagogic al mediului școlar ca factor al educației sociale* sunt: libertatea, democrația, respectul, toleranța, egalitatea, preocuparea, grija, responsabilitatea, onestitatea.

Un alt element al acestui model este **clasa de elevi**. Aceasta privită din perspectiva educației sociale prezintă un mediu prielnic de învățare a comportamentelor sociale. Elevul va învăța să muncească și să

se joace alături de ceilalți, fiind mereu preocupat de a nu fi respins sau considerat inferior.

Pentru argumentarea afirmației „*Clasa de elevi reprezintă o premisă a dezvoltării abilităților sociale*” pornim de la analiza conceptului de grup social, precizând caracteristicile clasei ca grup social.

Grupul social este definit ca un grup uman ai cărui membri au aceleași valori, scopuri și standarde de comportament și în care sunt posibile contacte interpersonale (interacțiuni directe) frecvente, în care există interdependențe între membri. Un grup școlar (o clasă școlară) se definește prin comunitatea scopurilor (obiectivelor), comunitate care generează relații de interdependență între membrii acestui grup. Interdependența generează la rândul ei energii comune și individuale sporite, deoarece favorizează intercomunicarea și cooperarea [14].

Pentru psihologi, grupul social este înainte de toate laboratorul în care se construiesc elementele comportamentului social. Pentru sociologi, grupul social nu se confundă cu categoria socială și are un sens mai larg, de formațiune socială în interiorul căreia indivizii interacționează conform unor reguli fixe (criteriul obiectiv) și împărtășesc sentimentul de a construi o entitate aparte (un prim criteriu subiectiv), astfel încât membrii s-ar putea recunoaște ca atare (al doilea criteriu subiectiv). Pentru pedagogi, grupul școlar reprezintă grupul educațional, grupul clasă școlară (la nivel microstructural), entitate centrală a sistemului organizațional numit școală, și care reunește elevii unei clase școlare, nu ca sumă de indivizi, ci ca persoane autonome între care funcționează o serie de relații și fenomene de natură psihosocială și care este orientat în direcția realizării unor finalități și acțiuni pedagogice formative.

R. Iucu evidențiază caracteristici ale clasei ca grup social (*Figura 2*):

Funcții ale grupului social-clasă:

- *integrarea socială* – jocul de statusuri și roluri din cadrul grupului au valențe importante de socializare;
- *de securitate și securizare* – relațiile armonioase din grup conduc la stima de sine ridicată, la dorința de a coopera între membri la creșterea nivelului de încredere, siguranță și aspirație;
- *de reglementare a relațiilor din interiorul grupului* – grupul are forța ca prin reacțiile sale de a recompensa sau sancționa comportamentele membrilor săi;
- *de reglementare a relațiilor intraindividuale* – contribuie la construirea identității de sine a fiecărui membru, prin raportare la grup [6, p. 46].

Formarea personalității nu înseamnă numai transmitere și achiziție, ci și influențare prin interacțiune, prin intermediul normelor și valorilor

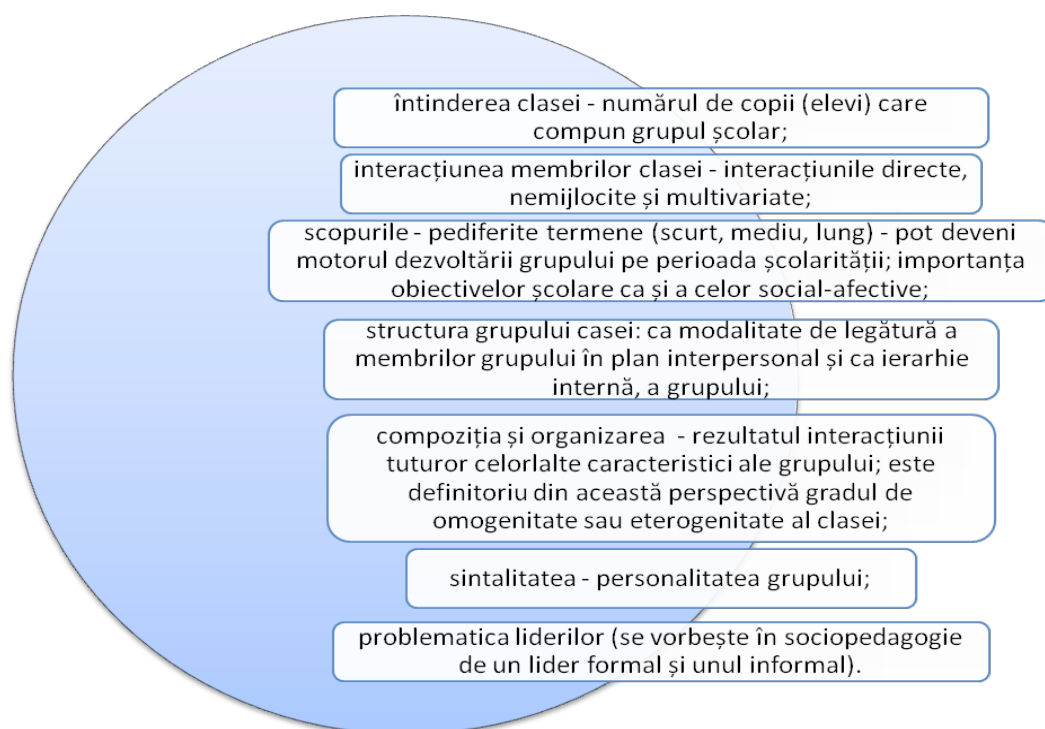


Figura. 2. Caracteristicile clasei ca grup social [Apud 6, p. 45-46]

proapse de contextul psihosocial. Contextul influențează stilul interacțiunii, facilitează dobândirea competenței interacționale.

Orientările valorice ale mediului, activitățile și interacțiunile pe care le facilitează, condițiile de viață, condițiile culturale și sociale sunt criterii cu care se poate sistematiza complexitatea situațiilor. Învățarea comportamentelor trebuie pusă deci în legătură cu mediul, formând o unitate eco-comportamentală. Fiecare individ operează cu ajutorul unui „sistem mediator” în raporturile sale cu mediul social, sistem format din cunoștințele și concepțiile sale, modul său de prelucrare a informațiilor, emoțiile și procesele sale fiziologice. Acest sistem se formează și se schimbă încet, printr-un proces de maturizare și învățare care are loc prin interacțiunea continuă, bidirecțională individ-mediul.

„Mediul educativ” poate fi deci exprimat prin anumite proprietăți fizice, reguli, norme culturale și sociale, aceste caracteristici putându-se apoi regăsi în percepțiile și reprezentările cognitive ale elevilor, în reacțiile și stilul lor acțional. Calitatea vieții școlare poate fi interpretată atunci ca o rezultantă a condițiilor de mediu (viața relațională a elevului, spațiul școlar, organizarea vieții cotidiene a școlărilor), care influențează indirect, prin intermediul sistemului socioeducativ, comportamentul participativ al elevilor, implicit formarea acestora ca personalități capabile de autogestione [9, p. 11-12].

Atunci când într-un grup copiii desfășoară activități de învățare și se joacă zilnic împreună, ei formează o comunitate. Organizarea eficientă a clasei se face ținându-se cont de faptul că fiecare elev simte nevoia apartenenței la o comunitate și dorește să fie util celorlalți. Fiecare clasă este o comunitate în care sunt prețuite grija și bunătața față de cei din jur. Munca în comun creează relații armonioase între copii. Ei își asumă responsabilități, sunt participanți activi la activitățile clasei, iar contribuția lor este încurajată și prețuită. Întrucât învățătoarea alocă suficient timp pentru a-i ajuta pe elevi să-și găsească formele de exprimare, să reușească și să cunoască unul pe altul și să-și respecte diversele calități și talente, fiecare dintre ei se va simți prețuit ca individualitate. De asemenea, atenția acordată unor trăiri, constituie fundamentul dezvoltării comunității școlare [1, p. 259-260].

Un aspect al educației sociale este crearea unei comunități care să-i ajute pe copii să însușească deprinderile sociale de care are nevoie. Este foarte important ca fiecare elev să-și dezvolte simțul identității, să învețe cum să aibă grijă de cei din jur și, în același timp, să accepte că și el are nevoie de aceștia, să învețe să împărtășească valorile sociale și să devină parte componentă a comunității elevilor, să conștientizeze și să respecte diversitatea culturală. Astfel de scopuri sunt realizate îndeosebi prin munca în grupuri, când elevii își asumă un scop comun, învață să coopereze și să se respecte reciproc.

Doar comunicând elevii învață modalități de clarificare a neînțelegerilor și de rezolvare a conflictelor, prin utilizarea adecvată a limbajului, precum și comportamentele necesare implicării cu succes în societatea democratică” [*ibidem*, p. 259].

Preocuparea și grija sunt valori importante ale educației sociale, constituind baza activității educative. Prin activitățile comune elevii vor învăța să fie preocupați nu doar de persoana lor, dar și de colegii cu care învață. Astfel aceștia învață să fie capabili să participe în mod onest la activitățile școlii și comunității, să manifeste încredere în sine, să muncească alături de ceilalți menținând o colaborare continuă, respectându-i pe ceilalți, lucrând ca un colectiv.

Colectivismul, în adevăratul sens al cuvântului, susțin filosofii, se manifestă în îmbinarea organică a intereselor personale cu cele generale, în sensul subordonării conștiente a unor necesități individuale față de cele colective, în colaborare rațională, colegială și de sine în cadrul colectivului, să respecte regulile, disciplina stabilită de colectiv [11, p. 48].

Sintetizând cele relatate mai sus specificăm că clasa de elevi reprezintă o premisă în formarea abilităților sociale elevilor, implicându-i pe aceștia în interacțiuni sociale constructive atât cu colegii cât și cu învățătoarea.

Este evident că **învățătorul**, în exercitarea funcției sale, este parte integrantă a mediului educațional școlar. Trebuie să dea de gândit faptul că, prin poziția și rolul jucat, personalitatea învățătorului și modul în care își proiectează propria identitate în activitatea profesională dau specificitate mediului educațional școlar; același mediu educațional poate fi structurat ca ansamblu de factori stimulativi ai învățării în valorizarea lor de către un învățător, sau ca mediu frenator al învățării în interpretarea altuia [4, p. 20].

Ion Albușescu susține că *învățătoarele îi ajută pe elevi să-și clarifice valorile*, urmând ca fiecare dintre ei, individual, să decidă ulterior ce valori sociale vor susține [1, p. 255].

Mutațiile din societate nu pot să nu influențeze profesiograma învățătorului, mai ales că actualmente aria de implicare a învățătorului s-a extins considerabil. Învățătorul trebuie să posede cunoștințe vaste, să fie model pentru elevi, coordonator și conducător al activității didactice; să aibă competențe de diriginte, consilier, mentor; să poată depăși structurile sociale ce impun conformismul și blazarea, inertia și diferența etc. În cadrul școlii moderne acestea sunt doar câteva roluri ale unui învățător de clase primare.

Pe lângă toate acestea datorită gradului ridicat de intervenții didactice sociale complexe în cadrul mediului școlar, realizarea actului instructiv-educativ de către învățători ridică anumite exigențe din perspectiva educației sociale.

Inițial e de precizat că domeniul educației sociale este unul delicat și de aceea pretinde învățătorului competență și artă de a soluționa numeroasele probleme în formarea profilului social al unui copil. Or, învățătorul trebuie să știe să aleagă și să folosească cu măiestrie strategiile care-i pot oferi șansele cele mai mari de succes în acest domeniu.

Realizarea activității instructiv-educative prezintă exigențe ridicate și sub aspectul cunoașterii metodologiei concrete prin care se poate realiza transformarea dorită la nivelul personalității elevilor. Esențial în acest sens este cunoașterea obiectivelor urmărite în activitatea respectivă, a finalității în spiritul căreia sunt ele definite și a reperelor prin realizarea cărora pot fi atinse. Acestea se pot realiza printr-o bună pregătire psihopedagogică și cu mult tact.

Dincolo de conținuturile care se transmit, în demersul didactic este foarte important tipul de interacțiune care se va stabili între clasa de elevi și învățător, atitudinea acestuia în relaționarea cu grupul și cu fiecare elev în parte. Acest tip de relație este o construcție reciprocă, dinamică, ce se modifică permanent, în funcție de circumstanțe și scopuri educative. Relațiile dintre învățătoare și clasă se polarizează, în general în sentimente de simpatie, încredere reciprocă, sau, dimpotrivă, de antipatie, neîncredere și chiar ostilitate de cele mai multe ori. Inițiativa trebuie să aparțină însă învățătorului, care ținând seama de legea esențială a relațiilor afective interumane potrivit căreia simpatia și bunăvoința nasc simpatie și bunăvoință, antipatia și ostilitatea trezesc sentimente de aceeași calitate, trebuie să conducă, să dirijeze aceste relații și să le structureze pe colaborare și cooperare reciprocă.

Relația învățător-elev trebuie să fie întemeiată pe faptul că învățătorul are rolul de îndrumător, de coordonator al activității elevului și în care acesta poate să găsească la un moment dat mai mult decât un învățător, un om, o călăuză în drumul lui prin viață. De la învățător pornește totul: dacă acesta este agresiv sau încearcă să umilească copilul, să îl încurce (mai ales în prezența celor din jur), elevul va reacționa ca atare ori va răspunde violent, fie că se va retrage în sine, refuzând să mai comunice, dezvoltând astfel pe parcurs blocajul emoțional.

În relația cu învățătorul, elevul are nevoie de aprecierea personalității sale în dezvoltare, de consolidarea stimei de sine, de răspuns afectiv din partea învățătoarei și a colegilor, nevoia de securitate pe termen îndelungat, precum și nevoia de apartenență la un grup și de acceptare din partea acestora. În stabilirea relației cu elevii, cel mai important lucru este de a-i uni și a-i mobiliza pe elevi pentru a putea deveni un întreg.

Pentru formarea profilului social al elevului, multe studii afirmă că principiile de bază sunt

legate de câteva valori pe care învățătorul le insuflă copiilor prin prezența sa în mijlocul acestora: grija, preocupare, respect și valorizare pentru toți membrii grupului, exemplul personal.

Adele Faber și Elain Mazlish afirmă că dacă vrem ca elevii noștri să fie niște ființe umane amabile, e nevoie să reacționăm față de ei cu amabilitate. Dacă prețuim demnitatea copiilor noștri, e nevoie să modelăm metodele care afirmă demnitatea lor. Dacă vrem să trimitem în lume tineri care să se respecte pe ei înșiși și să îi respecte pe ceilalți, trebuie să începem prin a-i respecta noi pe ei. Și nu putem face acest lucru decât dacă arătăm respect pentru ceea ce simt ei [8, p. 35].

Tristul adevăr este că, în societatea de astăzi, elevii sunt supuși unui stres și unei neglijări fără precedent. Dacă vrem să existe vreo perspectivă în ajutorul acordat în gestionarea capacităților lor de a învăța, trebuie să-i ajutăm, mai întâi, să-și dezvăluie bagajul emoțional cu care vin la ore.

Autoarele afirmă că anume acesta e motivul elevilor de ce ignoră sau se împotrivesc celor mai simple cerințe ale învățătorului. Tot ceea ce se întâmplă acasă le determină în continuare și comportamentul la școală. Atunci, cum să știe acești copii ce înseamnă cooperare? Este evident că învățătorii nu pot schimba ceea ce se petrece la ei acasă. În schimb, nu este exclus să o poată schimba în cadrul mediului școlar în care își desfășoară activitatea.

Caracterul social al activității instructiv-educative care se desfășoară de obicei pe clase de elevi impune necesitatea cunoașterii de către învățători a fenomenului comunicațional, interuman, a legilor și principiilor dinamicii de grup, fenomene pe fondul cărora se desfășoară întreaga activitate. E de precizat că învățătoarea trebuie să cunoască elevii, temperamentul, caracterul și personalitatea elevilor.

Învățătorul trebuie să mai fie principalul *animator al vieții colectivului de elevi*, sarcină importantă și delicată. A ști să insuflă entuziasm, să inspire încredere, să mobilizeze forțele, să polarizeze toate energiile și toți factorii, să creeze o atmosferă tonică, optimistă, să producă un climat favorabil muncii în grup, înseamnă să fie o personalitate puternică, să dispună de calitate deosebite și să-i cucerească pe cei cu care lucrează.

Animator al vieții unui colectiv de elevi pot fi învățătorii care sunt încălziți de dragoste pentru copii, pasionați pentru munca educativă, animați de dorința de a-i ajuta pe alții, apti de a se transpune în situația altora, de a fi generos, capabil de sacrificiu și de dăruire.

Învățătorul trebuie să știe care sunt coordonatele unei activități colective reușite, condițiile antrenării membrilor unui colectiv în realizarea unui scop comun, ce fel de perspective i-ar putea atrage și ce

stimulente le-ar putea întreține elanul în muncă un timp îndelungat. Acest fapt este determinat de metodele interactive folosite tot mai mult în învățământul preuniversitar.

Așadar, luând în considerație situația din învățământul actual, trebuie să recunoaștem că odată cu crearea spațiului educațional unic în învățământul european, societatea noastră solicită dimensiuni prioritare pentru învățământ din perspectiva educației sociale. Iar învățătorii trebuie să fie capabili să transforme procesul de învățare într-un proces democratic, cu accent pe deciziile luate prin dezbateri în grup, pe responsabilitate în îndeplinirea sarcinilor sociale, pe implicarea în acțiunile comunitare. Ceea ce înseamnă să învețe, să trăiască împreună, și nu fiecare numai pentru sine.

Misiunea **metodologiei valorificării mediului școlar în contextul educației sociale** este în a-i dezvolta fiecărui elev o serie de capacități: de a-și forma o gândire critică, de a face opțiuni și de a avea inițiative, de a defini și rezolva probleme, de a comunica ușor cu semenii și a-i înțelege, de a negocia, de a fi preocupat de comunitate. Valențele formative ale acestor metodologii pot fi sintetizate astfel:

- se creează ocazii pentru ca elevii să învețe unii de la alții;
- se asigură o motivație optimă pentru învățare;
- se facilitează comunicarea și se dezvoltă relațiile constructive elev-elev și elev-profesor;
- se exersează exprimarea opiniei proprii, abilitatea de a alege și de a lua decizii;
- se practică de către elevi un cod comportamental adecvat în interacțiunile sociale;
- se însușesc semnificații ale unor valori (libertate, responsabilitate, dreptate, respect, echitate) și se dezvoltă aptitudinile sociale ale copiilor;
- se dezvoltă responsabilitatea colectivă pentru binele fiecăruia și se încurajează atitudinile și comportamentele democratice;
- se dezvoltă capacități necesare în activitatea de învățare: exprimarea gândurilor, ascultarea celuilalt;
- se susține dezvoltarea personalității sociale a elevului.

Atribuțiile învățătorului în cadrul mediului școlar din perspectiva educației sociale ar trebui cunoscute și promovate și de către **părinți**. Astfel, modelele de comportament existente la școală nu ar fi în contradicție cu modelele din familie. Iar învățătorul și părinții ar colabora în vederea formării și dezvoltării la elevi a **competențelor sociale**.

Acest concept este cercetat de către autoarea Lilia Pavlenko, precizând că reprezintă caracteristica persoanelor capabile să producă o influență

ență socială dezirabilă asupra altor persoane [10, p. 19]. S. Chelcea (1998) scrie că „competența socială reprezintă un tip de comportament ce conduce la performanță socială” [5, p. 54]. Iar V. Robu subliniază importanța conștientizării nevoii de dobândire a competenței sociale, aspect care este exprimat printr-un „set de abilități și deprinderi care facilitează relațiile interpersonale și obținerea stării de bine în domeniul vieții sociale” [12, p. 10].

Competența socială prezintă un fenomen psihosocial ce reflectă o achiziție psihică căpătată de elev în procesul educației sociale, care este capabil să îndeplinească câteva funcții: să aleagă modele de comportament eficiente în situațiile de interacțiune; să regleze adaptarea în medii sociale noi;

să producă influență social dezirabilă asupra altor persoane; să exprime individualitatea; să determine nivelul relațiilor interpersonale între individ și socium; să aducă performanțe sociale, să asigure interacțiunea persoanelor între ele; să faciliteze relațiile interpersonale și obținerea stării de bine, a rezultatelor pozitive, iar prin aceasta și a proceselor de adaptare, integrare, socializare.

În concluzie ținem să amintim că societatea modernă, care tinde spre cunoaștere și schimbare, solicită dezvoltarea unor noi oportunități pentru intervenția socială. Devenind o provocare a timpului, *Modelul pedagogic al mediului școlar ca factor al educației sociale* este orientat spre soluționarea problemelor actuale legate de procesele de adaptare, integrare, socializare a personalității.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Albușescu I. *Pedagogii alternative*. București, Editura ALL, 2014;
2. Bauchet L. *Le respect des normes sociales informelles à l'école comme facteur de la réussite scolaire à l'école primaire*. <https://revuesshs.u-bourgogne.fr/lisit491/document.php?id=1049> (vizitat 21.06.2017);
3. Capcelea V. *Normele sociale*. Chișinău, Editura ARC, 2007;
4. Carcea M.I. *Mediul educațional școlar*. Editura Cermi, 1999;
5. Chelcea S., Marginean I., Cauc I. *Cercetarea sociologică. Metode și tehnici*. Craiova, Destin, 1998;
6. Davidescu E. *Pedagogia socială. Suport de curs destinat studenților anului I, specialitatea Pedagogie socială*. Chișinău, UPS „Ion Creangă”, 2012;
7. *Definiția ISSA a pedagogiei de calitate. Cum aplicăm teoria în practică. Ghid pentru promovarea principiilor unei pedagogii de calitate*. Dawn Tankersley et al. Programul Educațional Pas cu Pas. Chișinău, Epigraf, 2013;
8. Faber A., Mazlish E. *Comunicarea eficientă cu copiii. Acasă și la școală*. Ediția a IV-a. Traducere din limba engleză de Irina Negrea. București, Curtea Veche, 2013;
9. Neculau A. *Pedagogie socială (experiențe românești)*. Iași, Editura Universității „Al. I. Cuza”, 1994;
10. Pavlenco L. *Particularitățile psihologice de dezvoltare ale competenței sociale în ontogeneză*. Teză de dr. în psihologie. Chișinău, 2015;
11. Pălărie V. *Pedagogie*. Chișinău, Univers Pedagogic, 2007;
12. Robu V. *Competențe sociale și personalitate*. Iași, Editura Lumen, 2011;
13. <https://dexonline.ro/definitie/norma> (vizitat 21.06.2017);
14. <https://ru.scribd.com/doc/27899586/Tema-6-Grupul-scolar> (vizitat 21.06.2017);
15. <https://ru.scribd.com/doc/96161253/Norme-Sociale-1> (vizitat 21.06.2017).

CALITATEA ÎN EDUCAȚIE: DEFINIRE ȘI ABORDARE CONCEPTUALĂ

Rezumat. *Articolul prezent susține interesul public pentru domeniul calității în educație, specificând necesitatea de a crea un sistem de criterii unificatoare de evaluare a acesteia. Pentru început se insistă pe explicarea noțiunii-concept, prilej de specificare a confuziei pe care o creează abordarea calității în educație, mai ales că îi datorăm întâia apariție în sfera producției. Acest fapt impune schimbarea de abordare a noțiunii de calitate în educație, care nu admite o percepție simplistă și periculoasă gen „input”/„output”, chiar dacă admitem aspectul „economic” al educației, exprimat printr-un cost social / privat.*

Cuvinte-cheie: *educație, calitate, evaluare, sistem, asigurare, indicatori.*

Calitatea educațională este indicatorul de bază al dezvoltării sociale și, ca urmare, a calității vieții. În condițiile în care societatea contemporană a devenit, în mare măsură, societatea cunoașterii și informatizării, producerea atât a bunurilor materiale, cât și a celor nemateriale este asigurată de un număr de oameni din ce în ce mai mare care produc și valorifică cunoașterea. Transformarea relației dintre muncitorii intelectuali și muncitorii direct productivi în favoarea primei categorii obligă să recunoaștem că arma eficienței/„performanței” și a competitivității este cunoașterea. În această ordine de idei calitatea învățământului a devenit în ultimul timp centrul discuțiilor privind starea actuală și de perspectivă a învățământului din Republica Moldova. Astfel, se impune evaluarea învățământului, supus unor reforme de anvergură în ultimii ani, prin prisma calității. Ideea calității învățământului se impune din mai multe considerente:

- Învățământul contemporan tot mai mult interacționează cu economia, cultura, alte sfere ale vieții sociale, devenind unul din factorii prioritari în dezvoltarea umană și socială;
- Învățământul, în general, se află într-un proces continuu de schimbare și în acest context se încearcă a stabili anumite criterii pentru eficiență, efectivitate și de ce nu – „economicitate” (termen propus de subsemnată). Însă diversitatea lor impune un moment unificator. E nevoie de niște criterii universale pentru aprecierea activității școlii, învățământului în general. Or, aceste criterii comune întrunesc tocmai conceptul de calitate, care de rând cu alte componente: efectivitate, eficiență, optimizare, competitivitate, competență,

funcționare/dezvoltare, ar asigura ceea ce înțelegem prin calitate [1, p. 49]. În ceea ce privește „economicitatea” educației, este o temă de discuție aparte, deoarece prin prisma afirmației lui R.W. Connell, „Educația mea este, desigur, o resursă pentru mine... Dar educația mea este, de asemenea, o resursă pentru alți oameni. Educația mea afectează calitatea vieții oamenilor cu care interacționez în viață. Aceasta este o caracteristică a educației care nu poate fi modificată decât dacă percep o taxă ori de câte ori deschid gura.” [2, p. 28], ea dobândește o dimensiune economică în discuția despre educație. Pornind de la acest raționament se impun categoriile de cost privat / cost social pe de o parte, pe de altă parte – venit privat / venit social. Prin cost social înțelegem toate costurile suportate de membrii unei comunități în urma unei anumite activități, costul privat include doar costurile suportate de indivizii unei activități. De asemenea, prin venit social înțelegem toate veniturile de care beneficiază membrii unei comunități, iar venitul privat include doar veniturile captate de agenții implicați. Uneori educația este asociată cu un bun/serviciu pe piață, pentru dobândirea căruia indivizii trebuie să plătească un preț în mod direct. Totuși, Cosmin Marinescu [*ibidem*, p. 30], subliniază că o caracteristică importantă a unui astfel de bun colectiv complică analiza: consumul acestuia este costisitor în ce privește resursa „timpul”, iar din acest punct de vedere în teoria microeconomică este tratată ca o investiție. Același autor

prezintă o legătură dintre investițiile educaționale și constrângerile sociale, argumentându-și ipoteza prin fenomenul renunțării la studii rentabile a păturii sociale defavorizate [idem, p. 107]. Explicația fenomenului educațional prin intermediul caracteristicii sale, a economicității, impune utilizarea termenilor pieței educaționale, cererea și oferta pe piața educației.

Ținând cont că piața reprezintă o formă de organizare a schimbului de bunuri și servicii bazat în special pe existența prețului, este bine să se conceptualizeze piața educației în baza identificării corecte „a produsului” educațional. Este absolut uzuală deja teoria legăturii indisolubile a pieței educației, în special, cu piața muncii. Astfel, Cosmin Marinescu deduce [ibidem, p. 110] că piața muncii va determina comportamentele școlare, ceea ce presupune că sistemul de diviziune a muncii determină în mod necesar și structura sistemului școlar, deci și comportamentele indivizilor în materie de educație. Așadar, similar unei piețe obișnuite și în domeniul educației putem vorbi despre cerere, ofertă, preț, concurență. Analiza acesteia impune, totuși, să răspundem la două întrebări fundamentale: 1. *Care este produsul?* 2. *Cine sunt clienții?* C. Marinescu [idem, p. 111], precizează că produsul educațional principal este reprezentat de anumite cunoștințe, dar și transmiterea acestora într-o formă specială, ceea ce îndreptățește să asociem produsul sistemului educațional unui capital uman-educațional. După cum menționează autorul, „Ființele umane sunt imposibil de standardizat și datorită faptului că ele aduc în procesul educațional o serie de experiențe, emoții, opinii. Astfel, analiza calității produsului educațional este foarte diferită de simpla inspectare a produselor sau a serviciilor oferite de un agent economic.” [ibidem, p. 111].

În acest sens, ideea calității este actuală pentru toate structurile educaționale ale învățământului, deoarece această entitate reflectă aportul tuturor subiecților-părți și a fiecăruia în parte, în ceea ce privește obținerea rezultatului comun – calitatea educației.

Calitatea învățământului exprimă capacitatea acestuia de a-și exercita misiunea, funcțiile într-o perioadă de schimbare continuă, volumul și nivelul de realizare deplină a potențialului uman, științifico-metodic, material didactic, tehnic. Calitatea denotă dezvoltarea învățământului ca sistem social, competitiv, învățământul pregătind absolvenți pentru integrare în viața socială, aprecierea învățământului de către societate, dinamica schimbărilor,

conținut educațional, perfecționarea școlii, implementarea tehnicilor didactice [3, p. 56-59].

Calitatea – cuvânt de origine latină, *qualitas -atis*, semnifică felul de a fi, proprietate. Dicționarul General al Limbii Române reține următoarele semnificații ale termenului „calitate”: 1. Totalitatea însușirilor și laturilor esențiale ale obiectelor, fenomenelor, proceselor în virtutea cărora un lucru este ceea ce este, deosebindu-se de celelalte lucruri; 2. Însușire a unei persoane sau a unui lucru; 3. Titlu, situație care conferă un drept [4, p. 129].

Noțiunea de calitate este examinată în mai multe cazuri sub două aspecte – (1) filozofic, în sensul de categorie a gândirii realului, ce definește substanța intrinsecă a unui obiect; și (2) rezultat al procesului de „producție”. Sub aspect filozofic, Aristotel opune calitatea „cantității”, vorbind despre teoria metamorfozării cantității în calitate [5, p. 44].

Calitatea a evaluat cu precădere în sfera producției și își are istoria sa, dispunând de metodele sale de a obține, ameliora sau schimba. Calitatea nu are o definiție unanim acceptată prezentându-se uneori drept un obiectiv global de realizat, altele – ca un obiectiv particular împreună cu alte obiective ca eficiența, eficacitatea, echitatea, democratizarea, transparența rezultatelor și a funcționării sistemului educațional. Adesea, calitatea este percepută ca un obiectiv sau un ansamblu de reguli, norme, o atitudine sau comportament, o valoare, stare de spirit.

Așadar, calitatea este un concept multidimensional și este definit de Organismul Internațional de Standarde (ISO) în seria de standarde 9000, care relevă cerințele de ordin general, deoarece se aplică, universal, sectoarelor din industrie și serviciilor, la care se referă și sistemul educațional, însă, având în vedere specificul acestor servicii [6, p. 14]. În aceeași conformitate, standardul ISO 8402, Managementul Calității Totale (TQM). Astfel, TQM presupune nu doar asigurarea calității, ci și extinderea/dezvoltarea ei. TQM mai presupune și crearea unei culturi a calității, prin care obiectivul fiecărui membru al organizației este satisfacția clienților. În TQM, clientul este suveran. Aceasta implică schimbarea odată cu modificarea așteptărilor clienților și practica creării de produse și servicii care ating și depășesc așteptările. De aceea, organizațiile trebuie să găsească modalități de a păstra contactul cu clienții. Reieșind din cele spuse, calitatea reprezintă o sinteză a mai multor concepte simple de calitate, care au înțelegere gen:

1. calitatea ca esență ori trăsătură definitorie sau proprietate caracteristică;

2. calitatea ca excelență, grad superior, statut;
3. calitatea ca lipsă de defecte, erori, rebuturi;
4. calitatea ca aptitudine de a satisface nevoile implicite sau explicite ale cuiva, în conformitate cu cerințele, adecvate la scop;
5. calitatea ca precizie, acuratețe, fiabilitate a unui serviciu;
6. calitatea ca proprietate emergentă provenită din conceptele integritate și resurse;
7. calitatea ca valoare pentru care se plătește un preț [6, p. 38].

Din cele spuse reiese: calitatea în educație are o semnificație aparte, aceasta nu poate fi examinată în contextul unui proces „de producție”, care, în cazul nostru, se referă la absolvenții școlii, deoarece „producerea absolvenților” creează o imagine grotescă a educației care apare precum o bandă rulantă de producție. Ideea de a considera absolventul ca produs subminează complexitatea procesului de învățare și unicitatea fiecărui subiect al educației. Astfel, educația urmează a fi concepută ca un serviciu. Ca rezultat diferențele esențiale dintre aceste noțiuni: „servicii” și „producție” impun ideea unei definiții mai riguroase. În cazul serviciilor, în comparație cu cel al produselor, se includ numeroase elemente subiective, ca urmare cauzele unei calități inferioare sunt diferite în „servicii” în comparație cu „produsele”. Produsele pot fi necalitative datorită materiei prime sau componentelor acesteia. Slaba calitate a serviciilor este, de obicei, rezultatul modului de lucru și al atitudinii angajaților. Lipsa de pregătire, indiferența, motivația scăzută sunt deseori factorii unor servicii proaste.

Autorul lucrării „Managementul calității serviciilor”, N. Drăgulănescu [7, p. 34], precizează că percepția calității unui serviciu este diferită de la furnizor la client. Furnizorul se raportează în activitate la documentația serviciului (standarde, norme, regulamente, curriculum etc.), clientul apreciază calitatea serviciului în funcție de cerințele sale, necesitățile sale. Odată stabilit acest lucru, instituțiile trebuie să își definească serviciile pe care le furnizează, precum și standardele la care acestea vor fi prestate. În acest context, propunem câteva definiții care dezvoltă noțiunea „calitatea educației”:

1. „Calitatea educației este ansamblul de caracteristici ale unui program de studiu și ale furnizorului acestuia prin care sunt satisfăcute așteptările beneficiarilor, precum standardele de calitate” [7, p. 55].
2. Calitatea în educație, după Ș. Iosifescu, înseamnă „asigurarea pentru fiecare educabil a condițiilor pentru cea mai complexă și utilă dezvoltare”

[8, p. 49], iar drept completare de esență la această definiție remarcă „conținutul concepției de calitate are dependență directă de valorile societății în care funcționează sistemul respectiv de educație, astfel de scopurile și criteriile politicii educaționale”. Același autor ține să precizeze în altă lucrare-proiect „Calitatea educației reprezintă o prioritate permanentă pentru orice organizație furnizoare de educație, fiind măsurată prin rezultatele învățării, exprimate în cunoștințe, competențe, valori și atitudini, care se obțin prin parcurgerea și finalizarea unui nivel de învățământ” [9, p. 35].

Ca urmare, definiția calității în educație este dependentă de concepția generală despre educație. Calitatea educației este condiționată de două componente complementare:

- a) cerința / oferta de învățare / educație (proces) care presupune: – diversitatea ofertelor educaționale, adecvarea lor la solicitările elevilor, părinților, comunității; – accesul la ofertele educaționale ale școlii; – calitatea deservirii (interacțiunea profesor-elev);
- b) rezultatele („produsul final”) absolventul [10, p. 17].

Calitatea învățământului ca o categorie filozofică și problemă pedagogică trebuie concepută de pe pozițiile tridimensionale: teoria calității, teoria aprecierii calității și teoria managementului calității [10, p. 17]. În aprecierea calității învățământului, care este o categorie concretă, susține V. Cojocaru, trebuie să ne racordăm la o abordare sistemică, bazată pe o metodologie modernă.

Așadar, calitatea învățământului presupune nivelul de pregătire a tinerilor în toate determinantele sale pentru a se afirma în viață. În această ordine de idei este necesar de a depăși înțelegerea tradițională a calității, care se reduce, de regulă, la procentul însușirii elevilor, numărului de elevi cu note de „8”, „9”, „10”. [11, p. 79]. Calitatea nu se mai limitează doar la un singur aspect – cunoștințe, priceperi, deprinderi, ceea ce nu poate fi deja acceptat în contextul reformei educaționale. Rezultatele școlare nu pot fi explicate doar pe baza unei singure variabile (nota școlară), ci printr-o analiză complexă care să ia în considerare ansamblul factorilor și condițiilor care determină rezultatele evaluate, astfel se pune în evidență ideea că evaluarea este o componentă a procesului de învățământ care trebuie să fie la rândul ei evaluată, în contextul celorlalte componente și al condițiilor externe și interne ale acestui proces.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Breban V. *Dicționar general al limbii române*. București, Editura Enciclopedică, 1992;
2. Bucos T. *Educația-factor determinant în valorificarea potențialului economic național*. Monografie. Chișinău, ASEM;
3. Cace C. *Calitatea în educație, indicatori ai calității*. In: Strategii de asigurare și evaluare a calității în învățământ, sesiune intern. de comunicări științifice, 18-19 mai 2007. București: ASE, 2007, p. 56-69;
4. Cojocaru V.Gh. *Calitatea în educație. Managementul calității*. Chișinău, Tipografia Centrală, 2007;
5. Drăgulănescu N. *Managementul calității serviciilor*. București, AGIR, 2003;
6. Iosifescu Ș. (coord.) *Manual de Managementul Educațional pentru directori de unități școlare*. București, Editura Pro-Gnosis, 2004;
7. Iosifescu Ș. *Calitatea educației: concept, principii, metodologii*. București, Educația 2000+, 2008. Disponibil la: file:///C:/Users/Vladlen/Downloads/Manag+C%20(1).pdf;
8. LAROUSSE. *Dicționar de filozofie*. București, Editura Univers Enciclopedic, 1999;
9. Lefter V., Petrescu V., Sârbu R. *Asigurarea calității în învățământul superior european-unitate în diversitate*. In: Strategii de asigurare și evaluare a calității în învățământ, sesiune internațională de comunicări științifice, 18-19 mai 2007. București: ASE, 2007, p. 24-31;
10. Marinescu C. *Educația: perspectivă economică*. București, Editura Economică, 2001;
11. Voiculescu E. *Factorii subiectivi ai evaluării școlare. Cunoaștere și control*. București, Editura Aramis, 2001.

SOCIALIZAREA PREȘCOLARILOR PRIN INTERMEDIUL ACTIVITĂȚILOR DIN GRĂDINIȚĂ

Rezumat. Formarea și dezvoltarea generației tinere a fost întotdeauna o problemă majoră a societății. Semnificația și urgența acestei probleme în condițiile moderne este în creștere datorită faptului că societatea însăși se află într-o etapă de tranziție a dezvoltării. În reînnoirea tuturor sferelor societății moderne, socializarea personalității persoanei vine în prim-plan, adică, asimilarea de la o vârstă fragedă a valorilor societății sau a comunității în care trăiește.

Cuvinte-cheie: Conceptul de socializare, familie și alți participanți educaționali, activitate, comunicare, conștiință de sine norme, valori și semne.

Socializarea este procesul de asimilare de către un individ a unui anumit sistem de cunoștințe, forme, valori, roluri, ca rezultat al faptului că este capabil să funcționeze într-o anumită situație istorică concretă. În primele etape ale formării personalității (în copilărie), socializarea se realizează prin comunicare, educație și apoi prin activități practice. Acest proces este dinamic, constant și, prin urmare, dezvoltarea personalității este un proces continuu de funcționare.

Socializarea în conținutul său este procesul de devenire a unei personalități, care începe cu primele minute ale vieții. Sunt identificate trei domenii ale formării personalității: activitate, comunicare, conștiință de sine. O caracteristică comună a acestor trei sfere este procesul de expansiune, multiplicarea legăturilor sociale ale individului cu lumea exterioară [4, p. 36].

Socializarea presupune asimilarea experienței sociale, în special în cursul vieții profesionale. Prin urmare, baza pentru clasificarea etapelor socializării este atitudinea față de muncă. Acceptând acest principiu, se evidențiază trei etape principale ale socializării: pre-muncă, muncă și post-muncă [8, p. 222-228].

Stadiul de muncă al socializării acoperă întreaga perioadă a vieții unei persoane înainte de începerea muncii. La rândul său, această etapă este împărțită în două perioade mai mult sau mai puțin independente: a) socializarea timpurie, care acoperă timpul de la nașterea copilului înainte de a intra în școală, adică perioada în care, în sfera psihologiei, se numește perioada copilăriei timpurii; b) etapa de formare, care include întreaga perioadă de adoles-

cență în sensul larg al termenului. În această etapă, bineînțeles, tot timpul studiilor la școală și la universitate [8, p. 212-228].

Stadiul forței de muncă a socializării acoperă perioada de maturitate a omului, deși limitele demografice ale vârstei „mature” sunt condiționate; fixarea unei astfel de etape nu prezintă dificultăți – aceasta este întreaga perioadă a activității de muncă a unei persoane. Recunoașterea stadiului forței de muncă a socializării rezultă logic din recunoașterea importanței principale a activității de muncă pentru dezvoltarea personalității [8, p. 212-228].

Stadiul post-muncă al socializării este o problemă complexă. Problemele persoanelor în vârstă devin relevante pentru o serie de științe din societățile moderne. Creșterea speranței de viață – pe de o parte, anumite politici sociale ale statelor – pe de altă parte (adică sistemul de pensii) conduce la faptul că în structura populației vârsta în vârstă începe să dețină un loc semnificativ.

În toate etapele socializării, impactul societății asupra individului este fie direct, fie printr-un grup, dar setul de mijloace de influență poate fi redus la următoarele: acestea sunt norme, valori și semne. Cu alte cuvinte, se poate spune că societatea și grupul comunică unui individ un sistem de norme și valori prin semne.

Aceste grupuri specifice, în care personalitatea este atașată la sistemele de norme și valori și care acționează ca traducători originali ai experienței sociale, au fost numite instituții de socializare.

Identificarea rolului lor în procesul de socializare se bazează pe o analiză sociologică generală a rolului instituțiilor sociale în societate.

În stadiul de pre-muncă al socializării, astfel de instituții sunt: în perioada copilăriei precoce, instituțiile de familie și preșcolari care joacă un rol din ce în ce mai important în societățile moderne.

Familia a fost, în mod tradițional, considerată cea mai importantă instituție a socializării într-o serie de concepte. Este semnificativ faptul că în familie copiii dobândesc primele deprinderi de interacțiune, stăpânesc primele roluri sociale, înțeleg primele norme și valori.

Tipul de comportament al părinților (autoritar sau liberal) afectează formarea imaginii copilului.

În pofida faptului că familia modernă nu poate pretinde rolul pe care l-a jucat în societățile tradiționale (creșterea numărului de divorțuri, având puțini copii, slăbirea poziției tradiționale a tatălui, angajarea femeilor), rolul său în procesul de socializare rămâne foarte semnificativ [8, p. 212-228].

În cea de-a doua perioadă a stadiului incipient al socializării, principala instituție este școala. Școala îi oferă elevului o educație sistematică, ea însăși fiind cel mai important element al socializării, dar în plus, școala este obligată să pregătească o persoană pentru viață în societate și într-un sens mai larg [7, p. 336-347].

În ceea ce privește instituțiile de socializare în stadiul de muncă, cel mai important dintre ele este colectivul de muncă. În psihologia socială marea majoritate a cercetărilor au fost efectuate pe baza materialului colectivului de muncă.

Oricât de controversată ar fi însăși problema existenței fazei postsociale a socializării, întrebarea se referă la instituțiile sale. Este posibil să se numească, pe baza observațiilor obișnuite, astfel de instituții diverse organizații publice, ale căror membri sunt în principal pensionari.

Fiecare dintre aceste instituții de socializare are o serie de alte funcții, activitățile sale nu pot fi reduse doar la funcția de transfer a experienței sociale. Incluziunea acestor instituții în contextul socializării înseamnă doar un fel de „extragere” a întregului set de sarcini sociale pe care le îndeplinesc.

Caracteristicile socializării copiilor de vârstă preșcolară

Perioada preșcolară este extrem de importantă pentru intrarea copilului în lumea relațiilor sociale, pentru procesul socializării sale, care, în viziunea lui Л.С. Выготский este privită ca fiind „cultivată în cultura umană” [3, p. 558]

Dezvoltarea socială (socializarea) este procesul

de asimilare și dezvoltarea ulterioară a experienței socioculturale a individului necesare pentru includerea sa în sistemul relațiilor sociale, care constă din [8, p. 212-228]:

- abilități de lucru;
- cunoaștere;
- norme, valori, tradiții, reguli;
- calitatea socială a unei persoane care permite

unei persoane să trăiască confortabil și eficient în societatea altor persoane, să dezvolte toleranța părinților, a profesorilor și a conștiinței copiilor (toleranța față de modul de viață al altcuiva, opinia, comportamentul, valorile, abilitatea de a accepta punctul de vedere al interlocutorului diferit de al său).

Dezvoltarea competenței sociale este o etapă importantă și necesară a socializării copilului în procesul general de asimilare a experienței vieții sociale și a relațiilor sociale. Omul din fire este o ființă socială. Toate faptele care descriu cazurile de izolare forțată a copiilor de vârstă mică, așa-numitul „Mowgli”, arată că acești copii nu devin niciodată oameni cu drepturi depline: nu pot stăpâni vorbirea umană, forme elementare de comunicare, comportament și mor mai devreme [6, p. 79-101].

Cuvântul „societate” a venit din cele latine: „societas”, adică „tovarășul”, „prietenul”, „amicul”. Deja din primele zile de viață, copilul este o ființă socială, deoarece oricare dintre nevoile sale nu poate fi satisfăcută fără ajutorul și participarea altei persoane.

Experiența socială este dobândită de copil în comunicare și depinde de varietatea relațiilor sociale care îi sunt date de cei mai apropiați asociați. Mediul în curs de dezvoltare, fără poziția activă a unui adult, care vizează transmiterea formelor culturale de relații în societatea umană, nu suportă experiența socială. Dobândirea de către copil a experienței universale acumulate de generațiile anterioare apare numai în activități comune și în comunicarea cu alte persoane. Acesta este modul în care copilul învață vorbire, noi cunoștințe și abilități; se formează convingerile sale, valorile și nevoile spirituale, caracterul este stabilit [8, p. 212-228].

Toți adulții care comunică cu copilul și îi afectează dezvoltarea socială pot fi împărțiți în patru nivele de proximitate, caracterizate prin combinații diferite a trei factori [6, p. 79-101]:

- frecvența contactului cu copilul;
- saturarea emoțională a contactelor;
- informativitate.

La primul nivel sunt părinții – toți cei trei indicatori au valoarea maximă.

Al doilea nivel este ocupat de educatorii instituțiilor preșcolare – valoarea maximă a informațiilor, saturația emoțională.

Cel de-al treilea nivel sunt adulții care au contacte situaționale cu copilul sau cele pe care copiii le pot observa pe stradă, în policlinică, în transport etc.

Cel de-al patrulea nivel este al cărui existență îl poate cunoaște copilul, dar cu care nu se întâlnește niciodată îl constituie locuitorii altor orașe, țări etc.

Mediul apropiat copilului - primul și al doilea nivel de proximitate - din cauza intensității emoționale a contactelor cu el, are nu numai o influență asupra dezvoltării sale, dar, de asemenea, acesta se schimbă sub influența relațiilor existente [2, p. 313-228].

Pentru succesul dezvoltării sociale a copilului, este necesar ca comunicarea sa cu cel mai apropiat mediu adult să fie dialogică și lipsită de directivitate. Cu toate acestea, chiar comunicarea directă a oamenilor este de fapt un proces complex și multilateral.

Realizează interacțiune comunicativă, schimbul de informații. Principalele mijloace de comunicare a oamenilor sunt discursul, gesturile, expresiile faciale, pantomima. Chiar dacă nudeține încă vorbire colocvială, copilul reacționează cu acuratețe la un zâmbet, ton și intonație a unei voci. Comunicarea implică înțelegerea oamenilor unul pe altul. Dar copii mici sunt altfel. Ei cred că alții gândesc, simt, văd situația așa cum o fac, deci este dificil pentru ei să intre în poziția unei alte persoane, să se pună în locul ei.

Lipsa înțelegerii reciproce între oameni este cel mai adesea cauza conflictelor. Acest lucru explică atât de frecventele certuri, argumente și chiar lupte între copii. Competența socială este realizată prin comunicarea productivă între copil și adulți și colegii. La majoritatea copiilor, acest nivel al dezvoltării comunicării poate fi atins numai în procesul educațional.

Principiile de bază ale organizării procesului de educație socială [7, p. 336-347]:

- asistență individuală în soluționarea conflictelor și a situațiilor critice în interacțiunea socială a individului, formarea valorii relațiilor sale de viață;
- educarea în om a abilităților și nevoia de a descoperi și de a se crea în formele fundamentale ale activității umane;
- dezvoltarea capacității de a se cunoaște pe sine în unitatea lumii, într-un dialog cu ei;

– dezvoltarea de auto-abilitate, auto-actualizare prin joc, explorare, credit de experiență culturală de auto-dezvoltare a umanității;

– nevoile de formare și capacitatea de a comunica cu lumea pe baza valorilor umaniste și a idealurilor referitoare la drepturile unui om liber.

Dezvoltarea socială – un proces în care copilul învață valorile și tradițiile poporului său, societății, culturii în care el va trăi. Acest experiment este prezentat în structura de personalitate o combinație unică de patru componente care sunt în strânsă interdependență [6, p. 79-101]:

Abilități culturale – reprezintă un set de aptitudini specifice, impuse de societate unei persoane în diferite situații ca obligatorii. De exemplu: abilitatea de a cunoaște numărul de ordine la zece înainte de a intra în școală.

Cunoștințe specifice – ideile primite de o persoană în experiența individuală de stăpânire a lumii înconjurătoare și purtând amprenta interacțiunii sale cu realitatea sub formă de atașamente individuale, interese, sisteme de valori. Trăsătura lor distinctivă este apropierea semantică și emoțională. Totalitatea lor formează o imagine individuală a lumii.

Rolul comportamentului – comportamentul într-o situație specifică, condiționată de mediul natural și socio-cultural. Reflectă cunoașterea unei persoane cu norme, obiceiuri, reguli, reglementează comportamentul său în anumite situații determinate de competența sa socială. Chiar și în copilărie preșcolară copilul are deja multe roluri: el este fiu sau fiică, un elev al unei grădinițe, prietenul cuiva.

Un copil mic acasă se comportă diferit decât într-o grădiniță și comunică cu prietenii într-un mod diferit decât cu adulți necunoscuți. Fiecare rol social are propriile reguli, care pot varia și diferă pentru fiecare subcultură adoptată într-o anumită societate printr-un sistem de valori, norme, tradiții. Dar dacă un adult acceptă în mod liber și conștient un anumit rol, înțelege posibilele consecințe ale acțiunilor sale și este conștient de responsabilitatea pentru rezultatele comportamentului său, atunci copilul trebuie doar să învețe de la omul matur [6, p. 79-101].

Calități sociale care pot fi combinate în cinci caracteristici complexe: cooperare și îngrijorare pentru alții, rivalitate și inițiativă, independență și independență, adaptare socială, deschidere și flexibilitate socială.

Toate abaterile în dezvoltarea socială a copilului preșcolar sunt rezultatul comportamentului greșit

al adulților din mediul înconjurător. Ei pur și simplu nu înțeleg că astfel comportamentul lor creează situații în viața copilului pe care acesta nu le poate înfrunța, încât comportamentul său începe să devină asocial.

Procesul de dezvoltare socială este un fenomen complex pe parcursul căruia copilului i atribuie în mod corespunzător normele comunității umane și se dezvoltă în mod constant, se stabilizează ca subiect social.

Conținutul dezvoltării sociale este determinat, pe de o parte, de totalitatea influențelor sociale ale nivelului mondial al culturii, de valorile universale, pe de altă parte, de atitudinea față de acest individ, prin actualizarea propriului sine, prin dezvoltarea potențialului creativ al individului [5, p. 76-80].

Specificitatea socializării copiilor preșcolari în grădiniță

Există diverse organizații educaționale (institute de socializare) - organizații de stat și organizații neguvernamentale special create, a căror sarcină principală este educația socială a anumitor categorii de vârstă ale populației. Astfel de organizații includ o grădiniță - o instituție de învățământ preșcolar.

Activitatea socială și pedagogică în grădiniță este lucrarea care include activități pedagogice și psihologice menite să ajute copilului, profesorului și părintelui să-și dezvolte propria personalitate, să se organizeze, starea lor psihologică; ajută la rezolvarea problemelor emergente și la depășirea lor în comunicare; precum și ajută la formarea unei persoane mici în societate.

În procesul de socializare a copiilor, organizațiile educaționale joacă un rol dublu. Pe de o parte, educația socială este realizată ca o socializare controlată relativ social. Pe de altă parte, organizațiile, ca toate comunitățile umane, își influențează membrii în mod spontan în procesul interrelaționării lor. Și această influență nu coincide cu valorile și normele cultivate în procesul educației sociale.

Principalele funcții ale grădiniței în procesul de socializare pot fi considerate următoarele [2, p. 313-228]:

- Introducerea preșcolarului în cultura societății;
- Crearea condițiilor pentru dezvoltarea individuală și orientările de valoare spirituală;
- Autonomizarea generațiilor tinere prin intermediul adulților;
- Diferențierea persoanelor educate în funcție de resursele lor personale în raport cu structura socială și profesională reală a societății.

În grădiniță, o persoană crește în procesul de creare a condițiilor pentru o dezvoltare pozitivă și o orientare spirituală de valoare.

Aceste condiții se creează în timpul interacțiunii subiecților individuali și colectivi în trei interdependente și în același timp relativ autonome în ceea ce privește conținutul, formele, metodele și stilul proceselor de interacțiune: organizarea experienței sociale a copiilor, educația și asistența individuală a acestora.

Organizarea experienței sociale a copilului se realizează prin organizarea vieții și a activităților anumitor grupuri; interacțiunii membrilor organizației, precum și instruirii acestuia; stimularea activității independente în grupurile formate și influența asupra microorganismelor informale [7, p. 336-347].

Educația include: formare sistematică; educație, adică propagandă și diseminare a culturii; stimularea autoeducației.

Asistența individuală este implementată în acest proces: ajutarea copilului să rezolve problemele; crearea de situații speciale în viața organizațiilor educaționale pentru autodezvoltarea lor pozitivă, precum și ridicarea statutului, stimei de sine; stimularea autodezvoltării.

Profesorul (sau educatorul) din grădiniță ar trebui să poată ajuta copilul direcționându-l în direcția corectă. El ar trebui să se străduiască să nu suprime, ci să îndrume inițiativa copiilor; să-și dezvolte opinia publică, să dezvolte autogovernarea copiilor. Pentru a obține un impact pozitiv al colectivului asupra individului, trebuie să existe impactul echipei pedagogice asupra colectivului copiilor. În conducerea pedagogică a colectivului copiilor este important să se țină seama de vârsta lor. [5, p. 76-80].

În grădiniță, educatorul are un impact decisiv asupra copilului. Dar odată cu vârsta, o influență mai mare o are mediul înconjurător, opinia colegilor, colectivul. Activitatea colectivă este una dintre formele principale de educație și socializare a individului. Aceasta este performanța unor importante lucrări publice, activități comune, activități de joc, muncă, activități sociale, sportive, culturale și estetice. În același timp, tradițiile colectivității copiilor sunt de o mare importanță. Grație deprinderilor pedagogice ale educatorului are loc influența acestuia asupra personalității copilului și asistența în socializare.

Astfel, socializarea este procesul de asimilare de către un individ a unui anumit sistem de

cunoștințe, forme, valori, roluri, ca urmare a căruia este capabil să funcționeze într-o anumită situație istorică concretă. În copilărie, socializarea se realizează prin comunicare și educație. Socializarea la vârstă preșcolară este foarte importantă pentru intrarea copilului în comunitate, în tumultul relațiilor sociale, în procesul de adaptare socială a acestuia.

Activitatea sociopedagogică în condițiile unei grădinițe - este un loc de muncă, care include activități educaționale și psihologice concepute pentru a ajuta copilul, părinții și profesorii în propriile organizații de dezvoltare individuală.

Apărând în societatea modernă, copilul intră într-o relație complet diferită, se confruntă cu o mulțime de dificultăți. Prin urmare, principala și importanta sarcină a adulților este de a-i ajuta

copilului să stăpânească anumite cunoștințe de care vor avea nevoie în viața lor independentă, adică să stăpânească anumite abilități de socializare (dezvoltare socială).

Dezvoltarea și conștiința umană în procesul de învățare și cultura de joc care are loc în interacțiunea umană cu natura, în raport cu ghidul și intenționat create de condițiile de viață la toate nivelurile de vârstă – poate fi numită socializare umană.

Cu alte cuvinte, socializarea eficientă implică o anumită adaptare, o determinare a echilibrului și izolării. Pentru a depăși acest tip de conflict, a rezolva probleme și de a găsi un fel de echilibru al copilului – este necesar de a numi adulți aproape de copil, cel mai des - aceasta este familia și membri ai diferitelor instituții sociale (grădiniță, școală etc.).

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Бочарова И.Г. *Социальное воспитание детей*. Москва, Наука, 1991;
2. Василькова Ю.В., Василькова Т.А. *Социальная педагогика: Курс лекций; учеб. пособие для вузов*. 4-е изд., стер. Москва, Academia, 2004;
3. Выготский Л.С. *Психология*. Москва, Эксмо-Пресс, 2000;
4. Донцев Н.А. *Самовоспитание личности*. Москва, Просвещение, 1984;
5. Кони И. *Ребенок и общество*. Москва, Просвещение, 1988;
6. Рожков М.И. *Концепция социализации ребенка в работе детских организаций*. Москва, Наука, 1991;
7. *Социальная работа: учеб. пособие для вузов*. В.И. Курбатов [и др.]; под общ. ред. В.И. Курбатова. Ростов-на-Дону, Феникс, 1999;
8. *Социальная педагогика: курс лекций; учеб. пособие для вузов*. Под общ. ред. М.А. Галагузовой. Москва, Владос, 2003.

Rezoluția Conferinței Științifice Internaționale

„EVALUAREA ÎN SISTEMUL EDUCAȚIONAL: DEZIDERATE ACTUALE”

Institutul de Științe ale Educației, 9-10 noiembrie, 2017

Nicolae BUCUN, dr. hab., prof. univ.;
Mariana MARIN, dr., conf. univ.

Au colaborat:

A. BOLBOCEANU, dr. hab., prof. cercet.;
M. HADÎRCĂ, dr. conf. cercet.;
I. ACHIRI, dr., conf. univ.;
V. PASCARI, dr., conf. univ.;
O. PALADI, dr., conf. univ.;
A. AFANAS, dr., conf. univ.,
V. CLICHICI, dr.

În perioada 9-10 noiembrie, 2017, Institutul de Științe ale Educației a găzduit Conferința Științifică Internațională „Evaluarea în sistemul educațional: deziderate actuale”.

Actuala ediție a Conferinței Științifice Internaționale a fost consacrată problemei evaluării în sistemul educațional.

Obiectivul evenimentului îl reprezintă prilejul de a oferi cercetătorilor și factorilor de decizie din sistemul educațional, cadrelor didactice universitare și preuniversitare, masteranzilor, doctoranzilor oportunitatea de a-și prezenta experiența și a lua în dezbateră cele mai diverse probleme ce țin de domeniu.

Evenimentul a fost organizat în parteneriat cu Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova, Academia de Științe a Moldovei, Institutul de Științe ale Educației (București, România), Institutul de Pedagogie al Academiei Naționale de Științe Pedagogice (Kiev, Ucraina).

Conferința științifică a fost inaugurată cu mesaje de salut și de susținere din partea a mai multor invitați de onoare: Lilia Pogolșa, dr. hab., prof. univ., Viceministru, MECC; Dumitru Ivanov, președinte al Sindicatului Educației și Științei; Luminița Drumea, dr., Secretar General adjunct, Comisia Națională a Republicii Moldova pentru UNESCO; Eduard Coropceanu, rectorul Universității de Stat din Tiraspol.

Alocuțiuni importante și cu impact au fost susținute de cercetătorii științifici, reprezentanții instituțiilor academice din Republica Moldova, Ucraina, România, Ucraina:

- Lilia POGOLȘA, dr. hab., prof. univ., Viceministru, MECC. *Impactul evaluării rezultatelor școlare asupra calității sistemului educațional.*
- Nicolae BUCUN, dr. hab., prof. univ., director adjunct IȘE, Chișinău (Republica Moldova). *Cercetările de perspectivă – fundament al evaluării eficiente.*
- Luminița CATANĂ, dr., cercet. șt., IȘE, București (România). *Evaluarea formativă în învățământul primar din România – aspecte de actualitate.*
- Николай ГОЛОВКО, кандидат пед. наук, доцент, Институт педагогики Национальной академии педагогических наук Украины, Киев (Украина). *Обновление содержания физического и астрономического образования в контексте реформы средней школы в Украине.*

- Ciprian CEOBANU, dr., prof. univ., Universitatea „Al.I. Cuza”, Iași (România). *Standarde de calitate și evaluarea instrumentelor utilizate în IAC.*
 - Luminița DRUMEA, dr., Secretar General adjunct, Comisia Națională a Republicii Moldova pentru UNESCO. *Competența bioetică a elevilor și a cadrelor didactice: imperativ socioeducațional.*
 - Nelu VICOL, dr., conf. univ., director adjunct IȘE. *Formarea continuă – provocări actuale în dezvoltarea personală și profesională a cadrelor didactice.*
 - Adrian GHICOV, dr. hab., conf. univ., IȘE / vicedirector, LLMTI „SOCRATE”, mun. Chișinău. *Vorbirea cultă și vorbitorul inteligent în școală. Pledoarie pentru evaluarea transdisciplinară a competenței de exprimare orală în limba română.*
 - Mariana MARIN, dr., conf. univ., IȘE. *Managementul implementării evaluării criteriale prin descriptorii la nivel instituțional.*
 - Ion ACHIRI, dr., conf. univ., IȘE. *Aspecte strategice privind modernizarea evaluării rezultatelor școlare.*
 - Veronica BĂLICI, dr., conf. cercet., IȘE. *Învățarea prin atașament: precondiție pentru evaluarea autentică.*
- Evenimentul poate fi considerat de anvergură datorită activităților în secțiuni – cu generice importante pentru laitmotivul științific al conferinței și anume:

I. Politicile educaționale în evaluare. Moderatori: V. Andrițchi, I. Achiri, R. Solovei.

II. Evaluarea în educația timpurie și învățământul primar. Moderatori: V. Pascari, V. Clichici, M. Bragiș.

III. Evaluarea rezultatelor școlare din perspectiva formării competențelor. Moderatori: N. Petrovschi, M. Marin, Sv. Nastas.

IV. Evaluarea în procesul de formare profesională continuă. Moderatori: N. Vicol, A. Afanas, V. Cojocaru.

V. Dimensiunea psihosocială a evaluării în educație. Moderatori: N. Bucun, A. Bolboceanu, O. Paladi.

În contextul dezbaterilor, participanții au menționat mai multe constatări, propuneri și îmbunătățiri pentru sistemul educațional.

Evaluarea ca parte a sistemului educațional, alături de predare și învățare, este o componentă operațională fundamentală a procesului de învățământ. Ea constituie elementul reglator și autoreglator, de conexiune inversă, în sistemul de învățământ privit ca sistem cibernetic. Acest element al sistemului „predare-învățare-evaluare”, informează actorii câmpului educațional despre eficiența strategiilor și metodelor de predare-învățare, despre corectitudinea obiectivelor operaționale și a finalităților educaționale, respectiv, despre semnificația socială a rezultatelor școlare.

Datorită, însă, implicării factorului subiectiv „**persoane evaluate – evaluator**” și diverselor efecte, care se produc asupra personalității acestora, evaluarea devine **un profund fenomen psihologic și psihosocial**. Sunt cunoscute și descrise fenomenele psihologice neconștientizate, care pot derula în momentul evaluării rezultatelor școlare de către evaluator: efectul „halo”, „efectul de contrast”, „efectul de ordine”, „efectul de similaritate”, „efectul tendinței centrale”, „efectul Pygmalion” – efectului așteptărilor profesorului asupra comportamentului și a performanțelor elevilor.

Astfel, dintre diversele aspecte ale vieții școlare, evaluarea este una dintre acțiunile pedagogice cu cel mai mare impact asupra elevului și familiei sale: relațiile cu profesorul, relațiile copii-părinți și părinți-profesori, atitudinea față de școală și învățare, imaginea școlii și imaginea de sine a elevului – toate sunt afectate de rezultatele evaluării. Tematica evaluării – corectitudinea notarii, valoarea examenelor, criteriile de apreciere, metodele de evaluare, erorile de apreciere și cauzele acestora – este viu discutată în cele mai diverse medii sociale: familie, grup de prieteni, grupuri profesionale, de cercetare etc.

Obiectivitatea evaluării școlare nu poate însă fi absolută, atâta timp cât participă oameni în acest proces. Dar nici nu poate exista evaluare școlară fără elevi și fără profesor. Respectiv, soluția ar putea fi **controlul influențelor subiective în evaluare**.

Discuțiile purtate în secțiunea „**Politicile educaționale în evaluare**” impun comunitatea științifică să se pronunțe explicit asupra tuturor chestiunilor de interes major pentru școala modernă. Astfel:

Se impune elaborarea politicii în sistemul educațional cu precizarea:

- valorilor ce ghidează procesul;
- normativității (actualizată din perspectiva pedagogiei competențelor);
- mecanismului de abordare holistică, sistemică a tuturor competențelor;

- evaluarea rezultatelor elevilor;
- evaluarea sistemului;
- evaluarea instituțiilor;
- evaluarea cadrelor didactice;
- evaluarea managerilor;
- evaluarea procesului;
- evaluarea produsului curriculumului;
- mecanismului de implicare a tuturor factorilor interesați.

Se solicită actualizarea documentelor reglatoare în domeniul evaluării:

- Regulamentul de evaluare și notare;
- Standardele de eficiență a învățării;
- Referențialul de evaluare a competențelor școlare.

Se resimte necesitatea formării cadrelor didactice și manageriale în domeniul evaluării.

Considerăm că pe viitor finalitatea evaluării (ne referim la cea curentă, pe parcurs) ar trebui să consistă în oferirea unui feedback care să genereze o ameliorare a învățării și o responsabilizare a elevilor (dar nu numai) în raport cu actul învățării. Pe lângă funcția constatativă, evaluarea trebuie să permită o diagnoză și o prognoză a nevoilor și posibilităților de învățare a elevilor. Funcțiile evaluării se vor recompune mereu, ponderea uneia sau alteia dintre acestea fiind construită circumstanțial, ținându-se cont de obiectivul optimizării parcurșurilor de învățare, de nevoia instituirii unui sistem de consolidări oportune și dinamizatoare, de generarea unei culturi evaluative la nivel școlar și societal.

Rezultatele evaluării se vor constitui în referențiale pentru punerea la punct a unor parcurșuri individuale de învățare și nu în ocazii de a pune etichete, de a clasifica și a decide indistinct, iremediabil și definitiv asupra statutului unui elev. În funcție de rezultatele validate, fiecărui elev – dar și colectivelor din care face parte – li se vor prescrie orizonturi curriculare și ținte de învățare particularizate, personalizate prin intermediul unor dispozitive didactice recalibrate, flexibile (conținuturi, forme și modalități de organizare a învățării, metode de predare-învățare, suporturi și mijloace didactice etc.) în raport cu noile realități. În același timp, aceste rezultate vor ghida cadrele didactice, echipele de specialiști, decidenții în ameliorarea și generarea unor oferte curriculare care să se adecveze nevoilor și expectanțelor prezente și de viitor ale celor care învață.

În atare mod, evaluarea va recupera acea dimensiune formativă și umanistă, invocată mult în teorie, dar uitată în demersul practic, convertindu-se dintr-o operație clasificatorie, inhibatoare și stresantă într-o ocazie de motivare, responsabilizare și dinamizare a ființei pentru punerea în valoare a propriului potențial.

Pentru a fi realizată cu succes reconceptualizarea evaluării rezultatelor școlare în sistemul educațional din Republica Moldova mai sunt necesare următoarele:

- Implementarea în practica educațională a Paradigmei evaluării în bază de competențe fundamentată pe reconceptualizarea conceptului de competență școlară;
- Modernizarea Regulamentului privind evaluarea și notarea rezultatelor școlare, promovarea și absolvirea în învățământul primar și secundar (2016) din perspectiva realizării principiului pozitiv al evaluării;
- Realizarea Evaluării predictive la finele claselor a IV-a, a IX-a și a XII-a având ca obiectiv major direcționarea elevilor spre obținerea succeselor maximale în domeniile respective;
- Modernizarea sistemului de examene;
- La finele treptelor de învățământ evaluările externe la nivel de stat a rezultatelor școlare se realizează în bază de competențe:

La finele învățământului primar – testarea națională.

- ✓ Testul docimologic integrat va include itemi structurați cu sarcini în contextul formării competențelor specifice ale disciplinelor școlare studiate în clasele primare.

La finele învățământului gimnazial:

- ✓ Examen la limba și literatura română (1) (se vor evalua aspectele de comunicare orală și comunicare în scris);
- ✓ Examen la matematică (2);
- ✓ Examen la limba străină (3) (se vor evalua aspectele de comunicare orală și comunicare în scris);

- ✓ Examen la limba maternă (4) (*pentru elevii alolingvi*) (se vor evalua aspectele de comunicare orală și comunicare în scris);
- ✓ Examen de capacitate (5). Testul docimologic integrat va include itemi structurați cu sarcini în contextul formării competențelor specifice ale celorlalte discipline școlare studiate.

La finele învățământului liceal:

- ✓ Sistemele de examene de BAC vor fi determinate în funcție de profil, specializare, – specialitate etc.
- ✓ Obligatoriu pentru toate profilurile, specializările și specialitățile trebuie să fie – Examenul la limba străină (se vor evalua aspectele de comunicare orală și comunicare în scris).
- ✓ Sistemele de examen de BAC vor fi corelate și cu direcțiile de formare profesională – inițială la facultate în perspectivă.
- ✓ În învățământul liceal se va realiza – evaluarea cumulată a rezultatelor școlare în bază de competențe (examele vor fi susținute pe parcursul anilor de studii în liceu, nu doar la finele clasei a XII-a).
- ✓ Pentru a realiza o evaluare în bază de competență fiecare item inclus în testul docimologic, trebuie să fie structurat astfel încât să includă, conform definiției competenței școlare, sarcini de cunoștințe, sarcini de abilități și sarcini de atitudini (integrare), prioritare fiind sarcinile ce conțin conexiuni intradisciplinare, conexiuni interdisciplinare și conexiuni cu viața.
- ✓ În contextul riscurilor determinate de fenomenul *back wash* în evaluare, Programele de examen trebuie să fie elaborate de către Ministerul de resort pentru fiecare an de învățământ și socializate cu 2-3 luni înainte de examen. Programele de examen și testele docimologice nu vor include elemente care nu sunt stipulate în Curriculumul disciplinar respectiv.

• **Modernizarea Standardelor de eficiență a învățării disciplinelor școlare.**

În cadrul secțiunii „Evaluarea rezultatelor școlare din perspectiva formării competențelor” participanții au realizat următoarele constatări și propuneri.

Este necesară dezvoltarea Referențialului de evaluare a competențelor specifice formate elevilor pe arii curriculare și pentru fiecare disciplină școlară în parte.

Se impune elaborarea descriptorilor/normelor pentru sistemul zecimal de notare. Este evident că normele implementate începând cu anul de studii 1990/91 sunt deja depășite. Noii descriptori se vor fundamenta de două criterii: **cantitate** și **calitate**. Normele elaborate trebuie să fi valabile pentru toate disciplinele școlare.

Un aspect important al reconceptualizării evaluării rezultatelor școlare ar fi **excluderea** la nivel de sistem a culorii **roșii** din practica verificării probelor de evaluare, a lucrărilor scrise și înlocuirea acesteia cu o culoare mai adecvată principiului pozitiv al evaluării, de exemplu, cu culoarea **verde**.

Dezvoltarea în consens cu politicile europene și aprobarea cadrului normativ național privind educația adulților.

Dezvoltarea mecanismelor de finanțare a programelor de formare pentru adulți.

Crearea unui sistem informațional cu privire la ofertele de formare pe parcursul întregii vieți, inclusiv pentru cadrele didactice în domeniul educației incluzive.

Dezvoltarea instrumentelor de recunoaștere și echivalare a finalităților educaționale obținute în diverse contexte educaționale.

În cadrul secțiunii „Evaluarea rezultatelor școlare din perspectiva formării competențelor” a fost organizată o masă rotundă cu genericul *Evaluarea competenței de comunicare a elevilor. Abordare transdisciplinară*. La eveniment au fost solicitate părerile elevilor din clasele Liceului Academiei de Științe a Moldovei care au constat problemele vorbitorilor de limbă română în contextul culturii comunicării, dar și opiniile vizavi de eficiența metodelor care ar trebui aplicate în școală pentru responsabilizarea elevilor, a profesorilor și a tuturor actanților școlii.

Participanții au constat că „avem nevoie de o **chirurgie atitudinală** în curriculum și în evaluare, mai ales, care trebuie făcută autentic, prin comunicare vie, de tip oral, la toate disciplinele școlare. La orice disciplină din Planul-cadru, elevul-vorbitor trebuie să fie învățat a-și forma capacități de exprimare orală, atitudini comunicative de toleranță, ascultare activă, cooperare, încurajare, să i se dea șansa copilului de a exersa comunicarea orală prin rolurile ei specifice de vorbitor, ascultător, comunicator, observator și, obligatoriu, evaluator al situațiilor de vorbire”.

Indiscutabil, elevii trebuie învățați să aibă conștiința valorică a comunicării orale încă din școală. Iar prin evaluare e necesar să oferim elevilor noștri cât mai multe ocazii de umanizare a comportamentului verbal. Pentru aceasta, trebuie să-i evaluăm nu „inginereste”, ci **omenește**, să-i testăm nu îngrozindu-i, ci **protejându-i** cu forța terapeutică a cuvântului matern.

Doar cuvântul viu, doar arta exprimării orale alese pot fi folosite pentru a încuraja și a motiva evaluatorii și evaluații. Să știți că anume fenomenul vorbirii culte pune la dispoziția școlii actuale suficiente instrumente de formare și evaluare a vorbitorului inteligent.

În procesul dezbaterilor, au fost propuse următoarele demersuri:

- A promova modelul transdisciplinar al formării vorbitorului cult de limbă română insistându-se pe ideea ca fiecare profesor, indiferent de disciplina pe care o predă, să fie mai întâi profesor de limba română. Nivelul limbii române vorbită de cadrele didactice trebuie să fie superior.
- În scopul îmbunătățirii calității limbii române, în abordare transdisciplinară, propunem ca în următorii 3 ani să se introducă în bareme la evaluările formative și sumative, elaborate de profesori și unități școlare, un punct ce prevede evaluarea competenței de comunicare la toate disciplinele școlare.
- Începând cu anul 2018 să se introducă acest punct ce vizează competența de comunicare, în baremele testărilor naționale
- În școlile alolingve să se promoveze și să se susțină *Modelul interdisciplinar al formării vorbitorului alolingv de limbă română, care sintetizează ideea predării disciplinelor nonlingvistice în limba română.*
- A susține în mediul școlar ideea de responsabilizare lingvistică prin modelul proiectului de parteneriat educațional *Ambasadorii limbii române în școală.*
- A aborda în sens pragmatic competența verbal-comunicativă în vederea formării vorbitorului cult de limbă română, distingându-se clar elementele constitutive ale ei: limbă-vorbire-comunicare.
- A motiva vorbitorii de limbă română pentru un limbaj cult, prin asigurarea mediului favorabil.

Evaluarea rămâne în continuare a fi elementul fundamental al asigurării calității în educația timpurie și învățământ primar, au conchis participanții secțiunii „Evaluarea în educația timpurie și învățământul primar”.

Comunitatea științifică și didactică prezintă la dezbateri a constatat și a reiterat: Raportată la o valoare pedagogică a cărei realitate și utilitate nu poate fi pusă îndoială, autoaprecierii la vârsta preșcolară mare îi revine rolul de generic, care, prin anumite formațiuni psihologice, pune în acțiune noi energii, stimulând, astfel, formarea la copii a imaginii de sine, a Eu-lui personal, fapt care ar determina realizarea fără mari dificultăți a evaluării fără note la treapta învățământului primar.

Metodologia evaluării pe domenii de dezvoltare ale copilului devenită stringentă în acțiunea pedagogică, și în special dezvoltarea socio-emoțională a copilului, rămâne o întrebare deschisă: *Cum evaluăm afecțiunea copilului?*

Este necesară inițierea și organizarea unor traininguri/seminarii, formări ale părinților în vederea schimbării reconceptualizării evaluării în procesul educației timpurii și învățământului primar.

Valoarea autoaprecierii copilului preșcolar căreia îi revine rolul genetic, care prin anumite formațiuni psihologice, pune în acțiune noi energii, schimbând, astfel, formarea la copii ai imaginii de sine, a Eu-lui personal, fapt care ar determina realizarea fără mari dificultăți a evaluării fără note la treapta primară.

Din această perspectivă, reformarea sistemului de evaluare în învățământului primar, bazat pe **criterii și descriptori** depinde de calitatea formării la copiii din treapta preșcolară a premiselor de autocontrol, de autoapreciere a imaginii de sine, în vederea continuității dintre aceste trepte ale sistemului de învățământ.

Importante propuneri și recomandări au fost dezbătute în secțiunea „**Evaluarea în procesul de formare profesională continuă**”. **De comun acord, participanții au menționat următoarele propuneri:**

- Este necesară acreditarea Centrelor de formare profesională continuă conform unui Regulament/ Metodologie aprobată de MECC;
- Este importantă demararea neîntârziată a evaluării programelor-cadru de formare continuă a cadrelor didactice și manageriale propuse de Centrele de formare profesională continuă;
- Se impune efectuarea unei analize a efectelor activității de formare continuă în Centrele de formare profesională continuă;

- Evaluarea – diagnosticarea condițiilor de formare continuă în Centrele de formare profesională continuă: edificii, cadre calificate, programe-cadru, proces, evaluare (inițială, procesul, rezultatele, postevaluare). **Participanții și-au exprimat îngrijorarea față de calitatea formării continue și au propus:**
- Înlăturarea cursurilor de formalism în formarea continuă, îndeosebi, la nivel național prin retragerea licenței unor centre care nu fac față cerințelor;
- Elaborarea/revizuirea unor reglementări normative în procesul de formare profesională continuă;
- Certificarea cursurilor de formare profesională continuă (clarificarea problemei cu privire la nr. de ore și nr. de credite);
- Valorificarea conceptelor, teoriilor etc. axate pe adaptarea specifică a domeniului de formare profesională continuă;
- Revigorarea lecturilor pedagogice (psihopedagogizarea părinților);
- Elaborarea unui Curriculum Național de formare continuă;
- Promovarea serviciilor de calitate în formarea profesională continuă.

Prezentările și discuțiile în cadrul secțiunii „*Dimensiunea psihosocială a evaluării școlare*” și a activităților practice în atelier s-au profilat în următoarele idei care ar putea fi utile pentru elaborarea unor eventuale politici publice și strategii de evaluare a evaluării în școală:

- Elaborarea politicilor publice, a documentelor strategice ale evaluării școlare;
- Cercetarea factorilor subiectivi în evaluare în vederea cunoașterii influențelor negative, analiza condițiilor și mecanismelor pe care se bazează acțiunea factorilor subiectivi; depistarea posibilităților de control ale acestora;
- Cercetarea în vederea determinării **nevoilor de formare psihologică** a cadrelor didactice relativ la evaluarea școlară;
- Valorificarea științelor psihologice, a psihosociologiei în procesul de formare a cadrelor didactice și a evaluatorilor;
- Cunoașterea aspectelor psihologice ale evaluării, a impactului asupra evaluatorului și a celui evaluat și aplicarea informației respective în procesul evaluării;
- Formarea special orientată (curs teoretic și practic) a cadrelor didactice și a evaluatorilor de diferit rang pentru evaluarea rezultatelor școlare;
- Pregătirea specială a cadrelor didactice pentru autocunoașterea propriilor manifestări emoționale și comportamentale, pentru comunicare cu elevii și alți agenți ai procesului educațional în ajunul evaluării, în procesul evaluării și după evaluare;
- Stabilirea unui cadru reglatoriu clar, concret și univoc referitor la evaluarea la clasă, care ar cuprinde inclusiv comunicarea și fundalul emoțional;
- Dezvoltarea tehnologiei evaluării, implicit a evaluării orale;
- Practicarea evaluării curente prin doze mici de informație, dar cât mai frecvente, care are un efect mai mare în procesul învățării.

Orice exces de substituire a personalității evaluatorului și evaluatului prin tehnici impersonale și riguroase obiective nu face decât să afecteze funcțiile și semnificațiile actului evaluării. Problema care se pune este aceea a analizei condițiilor și mecanismelor pe care se bazează acțiunea factorilor subiectivi. Numai cunoașterea acestor aspecte poate oferi soluții adecvate pentru controlul influențelor subiective în actul evaluării. Problema intervenției factorilor subiectivi în evaluare s-a pus în momentul în care studiile docimologice au demonstrat că notele atribuite de diverși evaluatori pentru aceeași lucrare, independent unii de alții, sunt extrem de diferite, proporția e evaluarea școlară. Problema centrală a evaluării școlare, cea care stârnește și cea mai aprigă obiectivitate a aprecierilor se exprimă, așadar, atât în variațiile interindividuale, respectiv dezacordul între notarea aceluiași lucrări de către profesori diferiți, cât și în variațiile intraindividuale, adică dezacordul între notele acordate de același profesor aceleiași lucrări, în momente diferite.

MINISTERUL EDUCAȚIEI AL REPUBLICII MOLDOVA
ACADEMIA DE ȘTIINȚE A MOLDOVEI
INSTITUTUL DE ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI

CURRICULUM
PENTRU DISCIPLINA OPȚIONALĂ
ARTA COMPORTAMENTULUI MORAL
Clasele a V-a – a IX-a

AUTORI:

Rodica Solovei, *doctor, conferențiar universitar*,

Institutul de Științe ale Educației;

Sergiu Boldirescu, *doctorand*,

Institutul de Științe ale Educației.

PRELIMINARII

Codul Educației al Republicii Moldova stipulează că politica educațională a statului trebuie să asigure formarea conștiinței și a identității naționale, promovarea valorilor general-umane și a aspirațiilor de integrare europeană ale societății [1].

În această perspectivă, educarea la elevi a unui comportament, care să corespundă normelor morale, este în deplină concordanță cu nevoia de formare a unei personalități integrale, promotoare de valori, capabile să se integreze eficient în viața comunității.

Criza de valori, promovarea pseudovalorilor pe plan social, lasă oarecum în umbră dezvoltarea unor calități umane precum: respectul față de sine și față de ceilalți, asumarea consecințelor propriilor fapte, autodisciplina, conștiința civică, consimțirea compromisului, solidaritatea și loialitatea față de principiile și normele morale etc. În acest context, disciplina opțională *Arta comportamentului moral* va avea un rol important în soluționarea problemelor menționate anterior.

Prezentul curriculum constituie documentul normativ al disciplinei opționale *Arta comportamentului moral*, pentru elevii cu vârsta între 11-13 ani (clasele a V-a – a VII-a) și 14-15 ani (clasele a VIII-a – a IX-a).

Actualitatea disciplinei este determinată inclusiv de Recomandarea Parlamentului European și a Consiliului Uniunii Europene privind competențele-cheie din perspectiva învățării pe parcursul întregii vieți, care conturează un „profil de formare europeană” pentru absolvenți structurat pe opt domenii de competențe-cheie [17]. Din această perspectivă, disciplina opțională *Arta comportamentului moral*, prin finalitățile proiectate, contribuie la formarea competențelor stabilite de Comisia Europeană, cu precădere a celor care vizează domeniile: a învăța să înveți, competențe interpersonale, interculturale, sociale și civice și „sensibilitate la cultură”.

Disciplina opțională *Arta comportamentului moral* va contribui la formarea cetățeanului responsabil, manierat și sensibil la problemele personale și ale comunității. Elevilor le vor fi aduse la cunoștință conceptele de *ființă morală, demnitate, toleranță, trăsături și comportamente morale* etc.

Disciplina opțională *Arta comportamentului moral* este parte componentă a ariei curriculare *Educație socioumanistică* și i se alocă o oră pe săptămână.

Disciplina opțională *Arta comportamentului moral* are următoarele funcții:

- reprezintă actul normativ al procesului de predare-învățare-evaluare la disciplina *Arta comportamentului moral*;

- orientează procesul educațional spre formare de competențe la elevi;
- asigură repere privind proiectarea didactică și desfășurarea procesului educațional;
- reprezintă baza elaborării strategiei de evaluare la disciplina *Arta comportamentului moral*;
- asigură fundamentul privind elaborarea diverselor materiale didactice, a ghidurilor metodologice, a testelor de evaluare.

Prezentul curriculum se adresează cadrelor didactice care se vor angaja în predarea disciplinei respective, autorilor de manuale, de ghiduri metodologice și alte auxiliare didactice, factorilor de decizie, părinților, dar și profesorilor care predau alte discipline școlare.

ADMINISTRAREA DISCIPLINEI

Statutul disciplinei	Aria curriculară	Clasa	Nr. de unități de învățare	Nr. de ore pe an
Disciplină opțională	Educație socio-umanistică	V – VI	3	35 – cl. a V-a 35 – cl. a VI-a
		VII – IX	3	35 – cl. a VII-a 35 – cl. a VIII-a 35 – a cl. IX-a

I. CONCEPȚIA DIDACTICĂ A DISCIPLINEI OPȚIONALE *ARTA COMPORTAMENTULUI MORAL*

Scopul disciplinei opționale *Arta comportamentului moral* rezidă în formarea personalității elevului prin integrarea în propriul sistem de atitudini și norme comportamentale a valorilor morale.

La elaborarea curriculumului s-au luat în considerare următoarele aspecte ale instruirii și educației:

- compatibilizarea curriculumului *Arta comportamentului moral* cu profilul european de formare a tinerilor prin sistemul de competențe-cheie;
- racordarea curriculumului la cerințele Planului-cadru;
- aplicarea proiectării curriculare centrate pe formarea de competențe;
- valorificarea principiului inter-/transdisciplinarității;
- recomandarea unor strategii de predare-învățare-evaluare care să contribuie la realizarea unui demers didactic centrat pe achiziție de cunoștințe, exersare de capacități și manifestare de atitudini și comportamente corespunzătoare valorilor morale.

Activitățile realizate în cadrul orelor vor fi suplimentate cu activități formativ-educative extrașcolare.

Curriculumul *Arta comportamentului moral* se bazează pe **principiile** didacticii generale:

- principiul axiologic;
- principiul învățării centrate pe elev;
- principiul coerenței intra- și interdisciplinare, intra- și intercurriculare;
- principiul accesibilității;
- principiul învățării prin acțiune;
- principiul creării unui mediu de susținere pentru elev;
- principiul participării conștiente și active;
- principiul respectării autonomiei și libertății individuale.

Prin curriculumul *Arta comportamentului moral* se vor dezvolta la elevi următoarele **valori și atitudini**:

- cultivarea spiritului critic față de comportamentul propriu și cel al semenilor, față de fapte și valori, față de bine și rău;
- respectul față de sine și față de ceilalți;
- conștientizarea rolului bunelor maniere în viața personală și a comunității;
- însușirea și respectarea regulilor de conduită acasă, la școală și în societate;
- asumarea regulilor și normelor de etică în comunicarea orală și scrisă;
- solidaritatea și loialitatea față de principiile și normele morale.

II. COMPETENȚE-CHEIE / TRANSVERSALE

1. Competențe de comunicare în limba română;
2. Competențe de comunicare în limba maternă;

3. Competențe de comunicare în limbi străine;
4. Competențe în matematică, științe și tehnologie;
5. Competențe digitale;
6. Competența de a învăța să înveți;
7. Competențe sociale și civice;
8. Competențe antreprenoriale și spirit de inițiativă;
9. Competențe de exprimare culturală și de conștientizare a valorilor culturale.

III. COMPETENȚE TRANSDISCIPLINARE PENTRU TREAPTA GIMNAZIALĂ DE ÎNVĂȚĂMÂNT

1. Competența de realizare a unor contacte comunicative constructive în limba română atât pe cale orală, cât și în scris.
2. Competența de utilizare adecvată în limba maternă a terminologiei specifice disciplinelor de învățământ studiate la treapta gimnazială.
3. Competențe de a comunica în limbi străine în situații cunoscute, modelate.
4. Competențe de a dobândi și a aplica cunoștințe de bază din domeniul *Matematică, Științe și Tehnologie*, în soluționarea unor probleme și situații din cotidian.
5. Competențe de a crea documente și a utiliza serviciile electronice de bază în comunicare și dobândirea informațiilor, inclusiv rețeaua Internet.
6. Competența de planificare și organizare a propriei învățări atât individual, cât și în grup.
7. Competențe de a lucra în echipă, de a preveni și rezolva situațiile de conflict.
8. Competențe de a accepta și a respecta valorile fundamentale ale democrației, practicile democratice și drepturile omului.
9. Competențe de a se comporta în situații cotidiene în baza normelor și valorilor moral-spirituale.
10. Competențe de a se orienta în domeniile profesionale din economie și viața socială, în vederea selectării viitoarei profesii.
11. Competențe de receptare a culturii naționale și a culturilor europene.
12. Competențe de a aprecia diversitatea culturală a lumii și de a fi tolerant față de valorile culturale ale altor etnii.

IV. COMPETENȚELE SPECIFICE ȘI SUB-COMPETENȚELE DISCIPLINEI OPȚIONALE ARTA COMPORTAMENTULUI MORAL

Clasele a V-a – a VII-a

CS1. Manifestarea respectului față de familie.

- 1.1. Caracterizarea familiei și a rolului acesteia în creșterea și dezvoltarea personală.
- 1.2. Exersarea unor reguli de conduită corectă în cadrul familiei.

CS2. Respectarea normelor de comportament moral în diverse situații din cotidian.

- 2.1. Analiza surselor de documentare privind normele de comportament moral.
- 2.2. Prezentarea unor modele de comportament moral.
- 2.3. Exersarea unor reguli de conduită manierată în diverse situații din cotidian.

CS3. Respectarea normelor de exprimare în organizarea comunicării verbale și scrise.

- 3.1. Aplicarea celor mai potrivite modalități de exprimare verbală.
- 3.2. Exersarea, în baza normelor lingvistice, a unor forme de comunicare scrisă.

Clasele a VIII-a – a IX-a

CS1. Integrarea în propriul sistem de valori și atitudini a modelelor de comportament moral.

- 1.1. Valorificarea resurselor de învățare cu privire la educarea comportamentului moral.
- 1.2. Analiza unor modele de comportament moral.
- 1.3. Proiectarea modelului unei persoane care demonstrează un comportament moral.

CS2. Valorizarea în cotidian a normelor de comportament moral.

- 2.1. Manifestarea prin propriul comportament a stimei și dragostei față de familie.

2.2. Exersarea normelor de comportament moral în diferite situații de viață.

CS3. Exersarea demersurilor de comunicare constructivă.

3.1. Aplicarea unor modalități de comunicare orală în corespundere cu normele morale.

3.2. Exersarea modelelor de comunicare scrisă.

V. REPARTIZAREA CONȚINUTULUI PE UNITĂȚI DE ÎNVĂȚARE ȘI DE TIMP
Clasele a V-a – a VII-a

Nr.	<i>Unitatea de învățare</i>	Nr. de ore
	Introducere	1
1.	Universul familiei	10
2.	Bunele maniere	12
3.	Cum vorbim, cum scriem	12
	Total	35 ore (în fiecare clasă)

Clasele a VIII-a – a IX-a

Nr.	<i>Unitatea de învățare</i>	Nr. de ore
	Introducere	1
1.	Valorile fundamentale – baza comportamentului moral	10
2.	Comportamentul moral - cartea mea de vizita	12
3.	Cultura comunicării orale și scrise	11/12
	Total	35 ore – clasa a VIII-a; 34 ore – clasa a IX-a.

VI. COMPETENȚE SPECIFICE, SUB-COMPETENȚE,
CONȚINUTURI, ACTIVITĂȚI DE ÎNVĂȚARE ȘI EVALUARE

Clasele a V-a – a VII-a

CS	Sub-competențe	Unitatea de învățare	Nr. de ore	Activități de învățare-evaluare recomandate
CS1	1.1.	Introducere	1	- Conversație euristică; - studiu de caz.
		Unitatea de învățare nr. 1. <i>Universul familiei</i>	10	
CS1	1.1-1.2	- Patria începe de la casa părintească. - Familia – locul de păstrare și perpetuare a valorilor morale. - Părinții – principalele modele de comportament ale copiilor. - Normele morale de comportament se învață în familie. - Politețea și eleganța în familie. - Simțul datoriei pentru familie. ■ <i>Studiu de caz:</i> Familia mea/ o familie din comunitate – model demn de urmat pentru mine.		- Discuție dirijată cu tema: <i>Universul valoric al familiei;</i> - vizionarea filmelor tematice; - exerciții de elaborare a unor reguli de comportament în familie; - masă rotundă cu tema: <i>Familia mea – cetatea mea;</i> - exerciții de autoevaluare a propriului comportament; - joc de rol pentru simularea unor situații de

POLITICI EDUCAȚIONALE

				comportament în familie; - studiu de caz; - expoziție foto: <i>Suntem o familie unită</i> ; - întâlniri cu persoane-resursă; - portofoliu tematic.
		Unitatea de învățare nr. 2. <i>Bunele maniere</i>	12	
CS2	2.1-2.3	<ul style="list-style-type: none"> - Ce sunt bunele maniere? - Istoria bunelor maniere. - Codul bunelor maniere- de ce trebuie să ne comportăm frumos? - Modele de comportament moral. - Reguli de comportament manierat la școală. - Manifestarea unui comportament corect în instituțiile de cultură (teatru, muzeu, biserică etc.). - Regulile de politețe în cazul salutului. - Aplicarea normelor de bună-cuviință în timpul meselor de acasă și în vizită. - Comportamentul civilizat în timpul călătoriilor. - Comportamentul civilizat pe stradă. - Modul de a oferi cadouri. - Punctualitatea – semn de respect și seriozitate. <p>■ <i>Studiu de caz:</i> Modelul unui elev manierat.</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Exerciții de analiză a surselor tematice; - studiu de caz; - joc de rol pentru exersarea unor norme de comportament moral; - exerciții de proiectare a unor posibile comportamente în situații din cotidian; - discuții în grup despre bunele maniere; - acțiuni comunitare; - vizitarea unor instituții de cultură; - vizionarea secvențelor de filme tematice; - exerciții de autoevaluare a propriului comportament; - completarea fișei de observare; - portofoliu tematic.
		Unitatea de învățare nr. 3. <i>Cum vorbim, cum scriem</i>	12	
CS3	3.1-3.2	<ul style="list-style-type: none"> - Reguli de comunicare orală. - Formule de adresare valabile în comunicarea verbală. - Arta conversației în familie și cu prietenii. - Comunicare prin telefon. - Formule de adresare valabile în comunicarea scrisă. - Comunicare scrisă (biletul, scrisoarea oficială/cererea, mesajele e-mail, telegrama, felicitările). <p>■ <i>Studiu de caz:</i> Modele de comunicare orală și în scris.</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Exerciții de elaborare a unor reguli de comunicare orală; - discuții în baza unor imagini; - joc de rol cu prezentarea unor situații de comunicare verbală; - exerciții de autoevaluare a propriului comportament; - exerciții de analiză și comentare a unor modele de comunicare orală și scrisă; - exerciții de aplicare a tehnicilor de comunicare eficientă; - vizionarea secvențelor video tematice; - studiu de caz;

Curriculum pentru disciplina opțională.
Arta comportamentului moral. Clasele a V-a – a IX-a

				<ul style="list-style-type: none"> - exerciții de elaborare a unor mesaje scrise; - discuție dirijată cu tema: <i>Ceea ce scrii demonstrează cât de inteligent ești;</i> - exerciții de analiză a unor texte; - portofoliu tematic.
		Total	35 ore	

Clasele a VIII-a – a IX-a

CS	Sub-competențe	Unitatea de învățare	Nr. de ore	Activități de învățare-evaluare recomandate
CS1	1.2.	Introducere	1	-Discuție dirijată - studiu de caz;
		Unitatea de învățare nr. 1. <i>Valorile fundamentale – baza comportamentului moral</i>	12	
CS1	1.1-1.3	<ul style="list-style-type: none"> - Universul valoric al persoanei. - Trăsăturile morale ale persoanei. - Modele de comportament moral demne de urmat. - Acțiuni și fapte de manifestare a valorilor morale. - Responsabilitatea – semnul adevăratei maturități. - Moralitatea creștină. Persoana cu conștiință moral-creștină. - Drepturi și responsabilități morale și juridice. - Conduita amorală și legea. 		<ul style="list-style-type: none"> -Discuții dirijate; -vizionarea filmelor tematice; -exerciții de elaborare a unor reguli de comportament acasă și în comunitate; - discuție dirijată cu tema: <i>Frumosul este mai mareț decât Binele. Frumosul include Binele în el;</i> -exerciții de autoevaluare a propriului comportament; -masă rotundă cu tema: <i>Iisus Hristos – Învățătorul lumii;</i> -exerciții de elaborare a portretului moral al persoanei; -joc de rol; -studiu de caz: <i>Oameni și destine;</i> -expoziție foto; -întâlniri cu persoane-resursă; - portofoliu tematic.
		Unitatea de învățare nr. 2. <i>Comportamentul moral – cartea mea de vizită</i>	10	
CS2	2.1-2.2	<ul style="list-style-type: none"> - Familia – locul unde învățăm a iubi. - Valorile familiale – credința, dragostea, respectul, prietenia, 		<ul style="list-style-type: none"> -Exerciții de analiză a surselor tematice; -studiu de caz; -joc de rol;

POLITICI EDUCAȚIONALE

		<p>comunicarea, munca etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Normele morale și etice de comportament în familie. - Repere pentru un comportament moral în societate. - Bunele maniere la școală. - Cum ne comportăm în instituțiile publice (teatru, cinema, biserică etc.). - Codul bunelor maniere în mediu. - Aspectul vestimentar: între modă și decență. - Credința și comportamentul persoanei. 		<ul style="list-style-type: none"> -exerciții de elaborare a blazonului familiei; -exerciții de proiectare a unor posibile comportamente în situații din cotidian; -discuție dirijată cu tema: Laudă ospitalitatea altora, dar deschide și tu ușa casei tale; -vizitarea unor instituții de cultură; -acțiuni comunitare; -vizionarea secvențelor de filme tematice; -discuții în grup despre bunele maniere; -exerciții de autoevaluare a propriului comportament; -masă rotundă: Tinerii și moda; -completarea fișei de observare; -portofoliu tematic.
		<p>Unitatea de învățare nr. 3. <i>Cultura comunicării orale și scrise</i></p>	12/11	
CS3	3.1-3.2	<ul style="list-style-type: none"> - Limba literară – indicator al nivelului de cultură. - Respectul în comunicare. - Arta conversației în public. - Poziția corpului transmite mesaje. - Comunicarea mediată tehnologic. - Ascultarea – condiție a unei comunicări eficiente. - Formularea corectă a rugămintilor. - Exprimarea aprecierii în comunicarea nonviolentă. - Eticheta și bunele maniere: conversația la telefon. - Comunicare și conflict. Rezolvarea conflictelor prin negociere. - Cerințe pentru o comunicare scrisă eficientă. - Codul bunelor maniere în comunicarea prin e-mail și alte rețele de socializare. 		<ul style="list-style-type: none"> -Exerciții de autoevaluare a unor produse scrise; -exersarea modalităților de transmitere asertivă a mesajelor; -comentarea unor imagini tematice; -vizionarea secvențelor video; -exerciții de elaborare a unor reguli de comunicare orală și scrisă; -exerciții de autoevaluare a propriului comportament; -exerciții de analiză și comentare a unor modele de comunicare orală și scrisă; studiu de caz; -exerciții de elaborare a unor mesaje scrise cu respectarea normelor lingvistice; -exersarea unor modalități corecte de comunicare prin rețelele de socializare; - portofoliu tematic.
		Total	35/34 ore	

VII. SUGESTII METODOLOGICE

Prezentul curriculum reprezintă un instrument de lucru adresat cadrelor didactice care vor preda disciplina opțională *Arta comportamentului moral*. Curriculumul presupune o racordare optimă a tehnologiilor didactice la metodologia formării-dezvoltării-evaluării competențelor specifice disciplinei. Astfel, profesorii vor implementa demersul didactic în scopul stabilirii unor conexiuni între *a învăța să știi, a învăța să faci, a învăța să fii, a învăța să trăiești împreună cu alții*, un accent deosebit urmând a fi pus pe formarea de valori, atitudini și comportamente. Pentru aplicarea reușită a metodologiei date, profesorii vor ghida activitatea elevilor astfel încât aceștia să parcurgă traseul de la *informare* la *acțiune*, adică la *manifestarea de comportamente corespunzătoare normelor morale*.

Profesorul va aplica în cadrul orelor metodele prin care elevii vor dobândi în special cunoștințe funcționale, prin intermediul cărora acestora li se vor propune sarcini de lucru în vederea dezvoltării unor capacități și formării de valori și atitudini morale. Metodologia formării-dezvoltării-evaluării competențelor prevede obligatoriu identificarea/crearea unor situații de integrare, a unor situații-problemă legate de cotidian (autentice), pe care elevul le rezolvă, mobilizându-și resursele interne, adică cunoștințele, capacitățile și atitudinile achiziționate și exersate la ore. Prin urmare, profesorul va avea grijă să creeze elevului oportunități ca ceea ce învață la ore să aplice în viața de zi cu zi, sub forma unor comportamente constructive, care au la bază un sistem de valori și atitudini morale.

Pentru aplicarea eficientă la ore a metodologiei formării-dezvoltării-evaluării de competențe, profesorul poate utiliza cadrul de învățare ERRE: *Evocare, Realizarea sensului, Reflecție, Extindere*.

La etapa de *Evocare* profesorul va aplica metode pentru a identifica nivelul de cunoaștere și înțelegere de către elevi a ceea ce vor urma să învețe la oră, dar și pentru a stabili nevoile, interesele acestora raportate la tema nouă. La această etapă, așadar, este pusă în valoare experiența elevului, cunoștințele lui anterioare, care vor reprezenta o punte de trecere la tema nouă. Este foarte important ca la această etapă profesorul să capteze atenția elevilor, să le trezească interesul, motivația pentru subiectul lecției.

Realizarea sensului reprezintă etapa lecției ce vizează lucrul cu informația nouă. Însă doar transmiterea, explicarea informației noi nu asigură pe deplin înțelegerea ei de către elev. În acest sens este important ca profesorul să mențină implicarea elevilor în activitatea de învățare prin formulare de sarcini care ar facilita contactul cu informația nouă și procesarea acesteia. Elevii vor fi solicitați să studieze diverse surse, să demonstreze ascultare activă, să descrie, să interpreteze, să comenteze, să analizeze materialul nou.

A treia etapă a cadrului – *Reflecția* – este una foarte importantă, dat fiind că la această etapă are loc consolidarea, generalizarea celor învățate, formarea de atitudini, acțiuni ce vor condiționa, ulterior, manifestarea de comportamente. Prin realizarea sarcinilor propuse, elevii vor învăța să ia decizii, să aprecieze, să rezolve situații-problemă, studii de caz etc. În așa mod elevii își vor restructura schemele cognitive inițiale și vor înțelege că tema studiată este valoroasă și utilă.

Important este ca tehnologia didactică aplicată la ore să vizeze în linii mari metode active și interactive, precum: cubul, valorificarea resurselor comunității, algoritimizarea, studiul de caz, turul galeriei, poster, problematizarea, arborele ideilor, argumentarea, acvariul, cercetarea în grup, asaltul de idei, discuția dirijată, studiul de caz, *Știu-vreau să știu-am învățat, Gândește-perechi-prezintă*, acrostihul, audiția muzicală, SINELG, ciorchinele, graficul T, diagrama Venn, mozaicul, prelegerea cu elemente interactive, explozia stelară, demonstrația, harta povestirii, agenda cu notițe paralele, jocul de rol, instruirea asistată la calculator, învățarea prin descoperire, lectura ghidată etc.

Pentru etapa de *Extindere* profesorul va crea situații de integrare, astfel încât modelul comportamental proiectat la oră să poată fi exersat de elevi în cotidian, doar astfel pot fi dezvoltate competențe. În acest scop vor fi valorizate metodele: proiectul, expoziția foto, prezentarea PPT, portofoliul, interviul, proiectul de dezvoltare personală, dramatizarea, jurnalul reflexiv, discuții de tip panel etc.

În predarea disciplinei *Arta comportamentului moral* vor fi îmbinate eficient lucrul individual cu cel frontal și în grup. De asemenea, profesorul va valorifica eficient profilurile de inteligență și stilurile de învățare, specifice elevilor.

Pentru o evaluare eficientă este foarte important ca profesorul să pună accentul pe evaluarea proceselor de învățare, a competențelor formate/dezvoltate, a produselor activității elevilor. În acest scop vor fi aplicate atât metode de evaluare orală, cât și scrisă. De asemenea, va fi valorificată și evaluarea prin probe practice. Intenția demersului de evaluare va viza eficientizarea modalităților de educare a elevilor din perspectiva formării unui comportament moral.

Este important ca în procesul evaluării profesorul să observe, să stimuleze și să aprecieze efortul și performanțele elevilor, pornind de la următoarele obiective:

- orientarea spre succes și reducerea la minimum a posibilelor insuccese;
- stimularea interesului cognitiv și afectiv al elevilor;
- responsabilizarea elevilor față de propria educație și dezvoltare;
- motivarea elevului pentru învățare.

Evaluarea în cadrul disciplinei *Arta comportamentului moral* are o funcție pedagogică complexă:

- din perspectiva cadrelor didactice – se va aprecia eficiența activității profesorului și a modificărilor operate, în scopul îmbunătățirii procesului didactic;
- din perspectiva elevilor – evaluarea va avea funcția de consolidare a performanțelor, de conștientizare a propriilor posibilități, de orientare socială pozitivă, de formare a unor capacități și de stimulare a motivației pentru implicare activă în folosirea celor învățate în clasă în situații autentice.

Evaluarea se va realiza, printr-un sistem de activități, cu scopul de a constata unele judecăți de valoare și de a stimula formarea acestora la elevi, dar și cu scopul de a aprecia cât de adecvat este comportamentul elevilor raportat la judecata de valoare.

În cadrul procesului de evaluare, se recomandă utilizarea următoarelor metode: cubul, conversația euristică, interviul, studiul de caz, comentariul pe bază de imagini, acvariul, comentariul pe bază de film, discuția la manej, dezbateră etc. (evaluare orală); eseul, PRES, metoda rebusului, textul coerent, analiza SWOT, jurnalul reflexiv etc. (evaluarea în scris), modelarea, exercițiul practic, jocul de rol, demonstrația etc. (evaluarea prin probe practice).

În procesul de evaluare pot fi aplicate și alte metode alternative, precum observarea sistematică a activității și comportamentului elevului, evaluarea reciprocă, evaluarea activității în grup, proiectul, portofoliul etc.

Autoevaluarea ca metodă alternativă de evaluare reprezintă un alt aspect deosebit de important în cadrul orelor, fiindcă elevul este pus în situația să reflecteze, să se interogheze, să mediteze și să se autoaprecieze, să caute răspunsuri, să-și propună scopuri etc.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. *Codul Educației al Republicii Moldova*. In: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 24.10.2014, Nr. 319-324.
2. Cara A. *Bunele maniere*. Ediția a II-a, revăzută și completată. Chișinău, Editura Cartier, 2010.
3. Ciobanu F., Sfirlea L. *Cum scriem – cum pronunțăm corect*. București, Editura Științifică, 1970.
4. Chirilenco S., Tăutul A., Cutasevici A. *Educația familială*. Ghid pentru diriginte. Chișinău, S.n., (Tipografia Bons Offises „SRL”), 2005.
5. Dorogan M. *Curs de elocință*. Chișinău, Editura ARC, 1995.
6. Eberly Sh., Eberly C. *Bunele maniere pentru copii în 365 de zile*. București, Editura Corint, 2012.
7. Frâncu N. *Comportare civilizată în familie și societate*. Reguli de protocol. București, Editura Garamond, 1996.
8. Frunjină I., Teșileanu A. *Comunicare, negociere și rezolvare de conflicte*. București, Editura Mondan, 2002.
9. Garștea N., Callo T., Granaci L. *Ora de dirigenție*. Ghid pentru elevi și profesori. Chișinău, Editura Epigraf, 2011.
10. Granaci L. *Sărbători, obiceiuri, tradiții. Activități extracurriculare*. Ghid pentru cadrele didactice. Chișinău, Editura Epigraf, 2006.
11. Gîgă M. *Cei șapte ani de acasă. Codul bunelor maniere pentru copii*. București, Editura Coresi, 2003.
12. Marinescu S., Dinescu R. *Invitație la educație*. Pitești, Editura Carminis Educațional, 2003.

13. Marinescu A. *Codul bunelor maniere astăzi*. București, Humanitas, 2002.
14. Mândăcanu V. *Cuvântul potrivit la locul potrivit*. Chișinău, Editura Cartea Moldovenească, 1987.
15. Mândăcanu V. *Arta comportamentului moral*. Manual pentru elevii cl. VII-XII. Chișinău, S.n., (Baștina – Radog), 2004.
16. Mândăcanu V. *Pedagogia creștin-ortodoxă*. Chișinău, Editura Iulian, 2014.
17. *Recomandarea 2006/962/ CE a Parlamentului European și a Consiliului Uniunii Europene din 18 decembrie 2006 privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții*.
18. Rosenberg Marshall B. *Comunicarea nonviolentă. Limbajul vieții*. Chișinău, Editura Epigraf, 2005.
19. Salade D. *Dimensiuni ale educației*. București, EDP, 1998.
20. Solovei R. *Meseria de părinte*. In: *Didactica Pro...*, 2006, nr. 2-3.
21. Preda M. *Maniere și educație civică (ghid practic)*. București, Casa editorială Odeon, 1995.
22. Vivien G., Arne V. *Secretara perfectă*. Ghid practic de corespondență comercială și administrativă. București, Editura Sigma, 1995.

ETICA LUI KANT – TEMELIE A EDUCAȚIEI

Rezumat. *Etica lui Kant a devenit paradigmă influentă în educație prin faptul că filosoful a furnizat legi universale de conduită, valabile – în mod invariabil – pentru orice persoană, care semnifică o pedagogie morală capabilă să arate cum putem trăi.*

Cuvinte-cheie: *etică, morală kantiană, morală a datoriei, voința liberă.*

Pedagogia actuală tinde să dezvolte o hermeneutică a esenței etice la nivelul instituției educației. Se definesc scopuri și obiective, se identifică domenii și conținuturi specifice, se construiește metodologia cea mai potrivită în demersul educativ. *Etica*, fiind noțiunea care circumscrie nucleul valoric al unui comportament, este necesară în întărirea tendințelor spre buna și chibzuita folosire a noilor mijloace și energii deosebit de puternice pe care le posedă acum omenirea.

Ideea demersului nostru este influențată puternic de marele *restaurator al demnității omenesti*, după cum a fost numit Im. Kant, ale cărui teme centrale de etică au fost elaborate ca perspectivă pedagogică, acestea fiind *autonomia și imperativul practic*, cu sens de universalizare a cetățeniei, cu respect pentru persoană, de tratament egal, de egalitate în drepturi, de respingere a paternalismului, de *datorii morale perfecte și de datorii morale imperfecte*, de răspuns la întrebarea ce trebuie să fac, ce mi-e permis să fac.

În consens cu tradiția modernității iluministe, Kant a fost interesat de problema dezmarginirii normative în aspect religios. Morala sa se dorea și s-a dovedit a fi un răspuns la întrebarea *Ce trebuie să fac*, chiar dacă nu pot comunica cu transcendentul, chiar dacă nu recunosc nici o religie revelată, chiar dacă cred în existența Divinității, dar nu și în comunicarea sa cu noi?

Dacă vrem să întemeiem o **morală universală** (independentă de contexte particulare, de înclinații și dorințe individuale), atunci suntem obligați să admitem ca fundamentală existența *voinței libere*. De altfel, nici o morală nu este posibilă dacă nu admitem liberul arbitru, fiindcă oamenii nu pot să

fie responsabili pentru situații în care libertatea de alegere este nulă [3, p. 15-23].

Voința liberă înseamnă capacitatea de a *acționa autonom (nomos – lege în limba greacă)*, adică acea capacitate care ne permite să fim **propriul nostru legiuitor**, să discernem între bine și rău, să stabilim normele după care urmează să trăim. Lumea moralității se suprapune lumii a libertății. Nu pot să fiu ființă morală decât ca ființă liberă și nu sunt ființă liberă decât pe măsură ce pot face din rațiunea mea cheia de acces spre procesul de *autolegiferare*. Autonomia îmi dă putința să identific maximele sau principiile fundamentale ale acțiunilor mele. Prin urmare, singurul lucru pe care mă pot baza din punct de vedere moral este propria mea voință și nu o revelație religioasă sau o realitate metafizică (o lume a ideilor pure).

Morala kantiană este una de tip *raționalist*. Acțiunea noastră morală are la bază judecata morală pe care o putem generaliza pentru oricine se află într-o situație identică. Nici un principiu nu poate fi considerat moral, dacă nu îl putem aplica oricui se află în aceeași situație sau în alta asemănătoare. Aceasta este cu putință doar conștientizând morala pe *rațiunea pură*. Prin urmare, nu invocăm alte considerente ce ne fundamentează actele, cum ar fi: tradiția, intuiția, consecințele, emoțiile sau simpatia și compasiunea față de ceilalți. Este indiferent din ce tradiție culturală ne tragem, din ce comunitate venim, dacă suntem sau nu înclinați spre altruism, dacă avem sau nu o „fire bună”. Nu ne putem baza pe sentimentele noastre ca să întemeiem un „imperiu normativ”, fiindcă sentimentele sunt individuale și oscilante. Faptele noastre au valoare morală doar dacă putem transforma maxima după care le comitem în lege universală, deci în *imperativ catego-*

ric: Acționează numai potrivit acelei maxime care să poată fi în același timp lege universală.

Kant cere să ne abținem de a face promisiuni false, fiindcă nu putem transforma aceasta în principiu universal al acțiunii. Respingerea falselor promisiuni este, dimpotrivă, *maxima universalizabilă*. Ca orice maximă, ea precede acțiunea, deci nu derivă din consecințele ei.

Morala kantiană este o *morală a datoriei*. Motivația de bază a moralei datoriei este derivată, potrivit lui Kant, din stipularea existenței unui *scop în sine*. Așa cum nu putem construi o geometrie fără axiome, nu putem construi nici o morală care să nu stipuleze ceva ca scop în sine, ceva valoros prin el însuși, ceva care nu poate fi transformat în mijloc pentru alt scop. Kant delimitează două scopuri în sine: viața și umanitatea oricărei ființe omenești. Astfel, putem întemeia *imperativul practic: Acționează astfel încât să tratezi umanitatea, atât în persoana ta, cât și a oricărei alteia, totdeauna și în același timp ca scop și niciodată numai ca mijloc* [3, p. 15-23]. Acest imperativ al acțiunii are o relevanță fundamentală în etica profesională, dar și în universalizarea drepturilor umane în problema consimțământului, ca principiu al considerației egale pentru orice ființă umană în baza faptului că ea este scop în sine.

Potrivit imperativului practic, se identifică două atitudini privind delegitimarea: pe aceea a acceptării proprii subjugării și pe aceea a subjugării altora. Este la fel de imoral să aservim și să ne lăsăm aserviți. Cu alte cuvinte, dacă acceptăm să fim folosiți ca mijloace, în lipsa oricărui consimțământ din partea noastră sau dacă ne folosim de alții ca de simple mijloace pentru scopurile noastre, fără a avea consimțământul lor, este la fel de imoral [ibidem, p. 16].

Filosoful avansează pe ideea că, a nu te opune atunci când poți, a trăi după alt cap decât cel propriu, devine un act profund imoral. Expresia, *numai ca mijloc*, formulată în imperativul practic, relevă faptul că toți ne slujim de alți oameni și suntem în slujba altor oameni. Problema nu este aceea de a nu ne folosi de alții sau de a fi folosiți de alții, ci aceea de *a consimți liber*, prin *acord, negociere, contract, vot*, la faptul de a ne afla în serviciul altora, sau de a beneficia de ei pe arii stabilite în limitele acordului, realitate foarte importantă în educație, reieșind din marile probleme ale secolului.

Ca persoane, noi nu putem să aparținem nimănui altuia decât nouă înșine. Același drept trebuie să-l recunoaștem oricărei persoane. *Libertatea, demnitatea de a fi scop în sine* sunt valori generice pentru toate celelalte drepturi și fac posibilă acțiunea în spiritul **regulii de aur**: *Nu trata o altă persoană așa cum nu ai dori să fii tratat tu însuși* (forma negativă

a regulii de aur) sau: *Tratează altă persoană așa cum ai dori să fii tratat tu însuși* (forma pozitivă a regulii de aur).

Datoriile morale perfecte, în opinie kantiană, sunt cele valabile pentru toți agenții și toate acțiunile. Ele derivă din autonomia persoanei. Dar autonomia este limitată. Nici unul dintre noi nu-și este sie-însuși autosuficient. Oricare dintre noi este și o ființă vulnerabilă, aflată în relații de interdependență reciprocă și de dependență. Vulnerabilitatea și dependența generează *datorii morale imperfecte* [4], însă regula de aur nu se aplică doar relației cu altul. Pe ea nu poți întemeia nici abținerea de la bunătate în ideea că cineva își face lui însuși, nici principiul *nu judeca pe altul dacă nu vrei să fii judecat*. Regula de aur poate să ducă la consecințe negative în cazurile în care agentul nu are nimic împotriva să fie prost tratat (de exemplu, cineva ar putea să se vândă pe sine) sau cineva sărac dorește să-și vândă un copil, chiar dacă scopul este să-i ajute pe ceilalți copii ai săi să supraviețuiască.

Deși noi nu am acorda un loc central datoriilor în domeniul eticii, totuși este indicat să amintim că la Im. Kant *datoriile morale perfecte* sunt clasificate în mai multe grupuri, dintre care putem aminti următoarea: *Datorii perfecte față de alții: Să nu faci promisiuni mincinoase*. Dacă am universaliza minciuna, am ajunge la prăbușirea totală a încrederii oricui în oricine. O astfel de stare ar fi autocontradictorie, căci nimeni nu s-ar mai baza pe nimic. De exemplu, dacă o instituție ar da informații false despre serviciile sale, ar putea să rămână fără clienți, dacă un ziar ar publica informații false și nu le-ar rectifica în cazul în care a greșit neintenționat, ar rămâne fără cititori. Caracterul perfect al acestor datorii derivă din aceea că nu admit nici o excepție, sunt obligații morale perfecte, arată *ce trebuie să nu facem* sau să ne abținem să facem, oricând, oricare dintre noi, indiferent de situație.

Dintre datoriile morale imperfecte putem aminti următoarele: a) *Datorii față de sine: Să-ți păstrezi sănătatea și să-ți dezvolti talentele*. Kant nu sugerează că ne putem dezvolta toate talentele, ci că este imoral să nu ne exploatăm selectiv cel puțin unele dintre ele, respectiv să le neglijăm pe toate, să le lăsăm să se irosească. Tot așa este imoral să facem deliberat ceva împotriva propriei sănătăți sau să nu facem nimic în favoarea ei, dacă putem. b) *Datorii față de alții: Să-i ajuți pe ceilalți*. Această datorie are un caracter imperfect fiindcă arată ce ar fi de dorit să fac, nu ce trebuie să fac indiferent de situație. Un *imperativ categoric* indică ce trebuie să facem în mod universal: oricând, în orice situație, oricine dintre noi, iar *imperativele ipotetice* sunt de tipul „dacă – atunci *ar trebui*”. Dacă vrei să nu te ratezi ca ființă umană, ar trebui să-ți dezvolti talentele; dacă vrei reciprocitate și vrei să fii membru recunoscut al

unei comunități, atunci ar trebui să-i ajuți pe ceilalți. Datoriile morale imperfecte sunt cele pe care, cel puțin uneori trebuie să le urmăm (respectiv – ori de câte ori putem).

Datoria este forma sub care recunoaștem voința bună în natura umană, este necesitatea săvârșirii unei acțiuni de către o voință imperfectă, necesitate resimțită ca o constrângere impusă voinței de principiile conștiinței sale morale. Datoria este sursă a valorii morale. Existența conceptului de datorie implică existența unor *legi morale necesare și universale*, în baza cărora au fost clasificate tipurile de acțiuni în raport cu atare concept kantian de datorie:

1. **Acțiuni contrare datoriei** – ele sunt toate lipsite de valoare morală (ex.: o crimă indiferent de scopul său, chiar dacă scopul este acela de a salva oameni);

2. **Acțiuni conforme datoriei** - ele nu au ca mobil datoria însăși:

a. *acțiuni conforme datoriei pentru care agentul nu are nici o înclinație imediată, ci le face din altă înclinație indirectă sau îndepărtată* (exemplul vânzătorului care cere un preț corect clienților săi, dar face acest lucru nu din datorie sau dintr-o înclinație nemijlocită – îi este milă de ei sau ține la ei, ci din calculul egoist sau prudential de a-și asigura profitul sau continuitatea în afaceri; maxima egoistă a realizării profitului duce la acțiuni conforme datoriei numai în mod accidental; o acțiune morală nu poate avea caracter contingent, rezultă că acțiunea făcută din mobil egoist nu are valoare morală);

b. *acțiuni conforme datoriei și mobilul lor este o înclinație nemijlocită a agentului pentru a face acele acțiuni* (exemplul vânzătorului care dă restul corect unui copil, deși știe că l-ar putea înșela, sporindu-și astfel profitul; acțiunea este conformă cu datoria numai prin accident, căci aceeași înclinație nemijlocită de a fi milos mă poate face să comit acțiuni neconforme cu datoria, de exemplu, să ajut un copil cerșetor, perpetuând astfel cerșetoria; o acțiune este morală numai atunci când e conformă datoriei în mod necesar).

3. **Acțiuni făcute din datorie:** mobilul sau principiul determinant al acțiunii este chiar datoria (acțiunea este făcută de dragul datoriei, nu al plăcerii nemijlocite sau al interesului egoist; acțiunile făcute din datorie sunt făcute conform datoriei din interes exclusiv pentru respectarea datoriei și sunt conforme datoriei într-un sens neaccidental).

Prin urmare, voința umană se află în permanență sub imperiul a două presiuni: cea exercitată de principiile ei raționale (voința) și cea exercitată de impulsurile care îi vin din exterior prin intermediul simțurilor (dorința). *Voința se află parcă la răspântie*

între principiul său a priori, care este formal și mobilul său a posteriori, care este material. Valoarea morală a unei acțiuni nu poate proveni decât din principiul voinței raționale care determină acea acțiune.

Etica de tip kantian are o mare influență pedagogică, fiind una **deontologistă**: un act este moral corect dacă agentul acționează conform principiilor și normelor morale (ale imperativului categoric, ale celui practic și ale celor ipotetice). Nici consecințele, nici scopul nu pot scuza mijloacele, decât dacă acestea sunt conforme imperativelor menționate. De asemenea, etica de tip kantian este o **etică a datoriei raționale**. Doar ceea ce facem în virtutea maximelor morale mai sus pomenite are valoare. Ceea ce facem din alte motive, din înclinație: interese, dorința de a place, orgoliu, din dorința de putere, de respect, faimă, frica de oprobriu, de excludere, sunt dorințe și nu voință rațională. Ele nu au valoare morală, chiar dacă urmându-le producem efecte utile nouă și semenilor noștri. Rațiunea trebuie să domine dorința [1, p. 173]. Un elev bun, motivat doar de interesul pentru note, nu acționează moral, chiar dacă intenția lui are consecințe bune: este tratat cu respect.

Dincolo de unele obiecții, care pot fi formulate în raport cu etica lui Kant, rămân valoroase pentru orice etică, inclusiv pentru cea în pedagogie, următoarele idei:

- ✓ considerația egală pentru orice persoană, în baza apartenenței sale la umanitate;
- ✓ delegitimarea tratării oamenilor ca simple mijloace pentru interesele altora;
- ✓ delegitimarea manipulării;
- ✓ includerea în dezbaterea problemei privind ignorarea promisiunilor și, prin urmare, a distrugerii încrederii publice și private [3, p. 15-23].

O privire de ansamblu asupra filosofiei lui Im. Kant demonstrează că el a abordat problema etică dintr-un unghi diferit, considerând etica drept dimensiune distinctivă, fundamentală a omului modern. Pe parcursul cercetărilor sale metodice asupra etosului din perspectiva obiectivității științei, Kant surprinde sensul de proces al naturii moralei și inaugurează o abordare analitică a legilor sale de manifestare [2]. Kant și-a devansat timpul, distingând dincolo de orizontul epocii un univers posibil al scopurilor, *universul libertății și necesitatea unei morale libere a oamenilor* care ridică la nivel de principiu propria lor afirmare și o desemnează drept o valoare fundamentală a vieții lor. În opinia sa, etica trebuie să argumenteze un sistem coerent de reguli pe care orice om ar trebui să le înțeleagă, acceptând necesitatea punerii lor în practică. Temeiul obligației nu trebuie căutat în natura omului sau în circumstanțele lumii în care este el plasat, ci exclusiv *a priori* în conceptele rațiunii pure.

Dacă Aristotel propune un demers teleologic axat pe fericire înțeleasă drept scop ultim, absolut, utilitariștii postulează o abordare consecinționistă, potrivit căreia evaluarea faptelor noastre se face după calculul rezultatelor cu care se soldează, atunci pentru Kant *intenția*, și nu consecințele actului, contează pentru stabilirea valorii sale morale. Oricât de benefice ar fi rezultatele actelor noastre, ele nu au valoare morală dacă sunt efectele unor gesturi accidentale sau dacă sunt săvârșite ca urmare a unor intenții egoiste.

Omul este prin natura sa o ființă imperfectă și slabă, incapabil să se facă pe sine, de la sine, bun; el poate fi condus către bine numai făcându-l să asculte de legile acesteia, fie și sub amenințarea pedepsei. Utilitariștii au enunțat o teorie focalizată pe evaluarea acțiunilor morale din perspectiva consecințelor lor în ceea ce privește promovarea fericirii umane înțeleasă ca plăcere, întrebarea fundamentală pe care au impus-o fiind *ce acțiuni moralmente să fac?*

Opinia lui Kant însă a plecat de la ipoteza că, de vreme ce fiecare om are o *voință rațională*, el își poate avea în sine sursa legislației morale (acțiunile morale sunt o specie a acțiunilor raționale; voința rațională este voință bună, liberă, autonomă; nu avem nevoie de pedepse sau recompense pentru a fi morali.) A fi moral înseamnă, din această perspectivă, a-ți face datoria dictată de conștiință. „Să nu furi”, „Să nu minți” sunt reguli morale ce nu pot fi încălcate sub nici un pretext de către nici o persoană ce se pretinde a fi morală, și aceasta din motive de conștiință, nu din rațiuni de constrângere exterioară ori din cauza consecințelor pe care le-ar produce. Originea legilor morale ale omului se identifică exclusiv în rațiunea ființei umane. Ceea ce este moral nu poate fi ceea ce a determinat plăceri, dorințe care țin de natura pasională a omului, ci doar de conștiința sa de ființă rațională, înrudită cu divinitatea [2]. Kant, așadar, furnizează legi universale de conduită, valabile în mod invariabil pentru orice persoană, chiar o *pedagogie morală* capabilă să arate cum putem trăi. Scopul ființelor umane nu este dobândirea fericirii prin intermediul rațiunii, precizează filosoful, ci scopul natural al ființelor dotate cu rațiune practică (și deci cu voință) este unul mult mai înalt, acela de a da naștere unei voințe care e bună în sine, fiind astfel *binele suprem și condiția oricărui alt bine*, inclusiv al fericirii.

Etica lui Kant este *neconsecinționistă*, o etică a *intenției bune* (a voinței bune), definită ca respectarea a principiilor formale pe care *rațiunea practică* (voința rațională) și le dă singură. Maxima care dă valoare morală acțiunilor este maxima sau principiul de a-ți face datoria, oricare ar fi aceasta. A acționa din datorie înseamnă a acționa pe baza unei maxime formale, indiferent de obiectele facultății

dorinței [*ibidem*]. Etica are ca domeniu de cercetare nu ceea ce au făcut oamenii, ci domeniul de cercetare ideal a *ceea ce ei ar trebui să facă* (chiar dacă nu au făcut acel lucru niciodată). Domeniul eticii pure este domeniul ideal al legilor practice și universale. Acest model ideal, pur rațional, al lumii morale, întemeiază a priori, adică toate sistemele empirice de datorii sau maxime. Voința liberă reprezintă capacitatea de a te sustrage influenței impulsurilor externe și de a acționa numai conform reprezentării unor principii pure ale rațiunii. O ființă rațională acționează atât pe baza unor principii empirice adoptate sub influența impulsurilor și înclinațiilor (maxime materiale), cât și sub influența unor principii ale rațiunii care sunt independente de înclinații (legi). Înclinațiile și pasiunile au un rol negativ în morală. Pasiunea este o înclinație stăpânită cu greu de rațiunea subiectului. Afectul este o „maladie a sufletului” care scapă complet controlului rațional. Kant este admiratorul principiului stoic al *apatiei*: conform acestui principiu înțeleptul nu trebuie să fie supus niciodată pasiunilor și înclinațiilor; numai rațiunea poate produce o dinamizare a sufletului în direcția binelui [2].

Putem remarca și iradierea masivă în studiile lui Kant a diferențierii foarte clare între *legalitate* și *moralitate*. Legea care prescrie numai obligații este juridică. Domeniul legii care cuprinde și dreptul civil se fondează pe maxime cu valoare negativă, care nu pot fi niciodată universalizate. În domeniul legii nu contează de ce am făcut într-un anumit fel atâta timp cât nu atentez la integritatea drepturilor altei persoane. Însă, deoarece motivația nu contează în domeniul legii sau în chestiuni legale, dacă nu mă comport cum trebuie, voi fi obligat să o fac, sub imperiul pedepsei. Rezultă că nu obțin nici un fel de merit moral din respectarea îndatoririlor mele legale, de vreme ce respectarea lor se face sub imperiul pedepsei sau al oricărui altor factori de natură exterioară mie. *Astfel, legalitatea înseamnă simpla conformitate a acțiunilor cu legea morală, pe când moralitatea înseamnă determinarea voinței de către legea morală a acționa din respect pentru legea morală indiferent de consecințele pe care le va atrage acțiunea.*

În acest context de referință trebuie să menționăm că etica lui Kant este acuzată cum că ar impune reguli mult prea rigide, care nu iau în considerare diferențele dintre cazuri. Principiile universale nu presupun un tratament uniform, ele impun chiar tratamente diferențiate. Principiul nu cere tratament diferențiat, ci pretinde ca pedeapsa să fie stabilită în funcție de gravitatea infracțiunii. Formalismul se referă la critica în conformitate cu care imperativul categoric ar fi lipsit de substanță pentru că propune doar o regulă abstractă, aceea de a acționa numai

în acel fel în care să poți voi totodată ca maxima ta să devină o lege universală, fără să spună ceva concret [*ibidem*]. Ca un contraargument la aceste critici, trebuie să subliniem că scrierile sale etice sunt marcate de un atașament necondiționat față de *libertatea și demnitatea umană*, precum și față de afirmația potrivit căreia singura sursă a obligației morale nu derivă de la Divinitate, nici de la autorități umane sau sociale, nici din preferințele sau dorințele indivizilor, ci numai și numai din rațiune [4].

Soluția dată de Kant problemei libertății și determinismului este trăsătura fundamentală cea mai controversată a filosofiei sale morale și care face diferența între concepția sa și majoritatea scrierilor etice ale secolului XX, inclusiv acelea clasificate ca etică kantiană. El încearcă să identifice maximele sau principiile fundamentale de acțiune pe care ar trebui să le adoptăm. Răspunsul său se conturează fără referire la o expunere presupus obiectivă a binelui de tipul celor propuse de către curentele perfecționiste asociate cu Platon, Aristotel sau cu etica creștină. Poziția lui nu se bazează nici pe afirmații legate de concepțiile subiective ale binelui, de dorințele, preferințele sau credințele morale pe care le-am putea avea, așa cum se întâmplă în cazul utilitariștilor. Etica lui Kant nu conține afirmații legate de o realitate morală care transcende experiența și nici nu atribuie valoare morală credințelor prezente [4].

O privire de ansamblu asupra contribuției lui Im. Kant demonstrează că originalitatea eticii Kant constă în ideea că principiile pe care trebuie să le adoptăm pentru a nu-i folosi pe alții sunt tocmai principiile dreptății identificate pe baza universalității lor pentru ființele raționale. Kant afirmă că eșecul sistematic al individului de a-și dezvolta propriul potențial poate conduce la o lipsă de respect pentru umanitate și capacitățile ei de acțiune rațională autonomă. *A fi autonom*, în viziunea lui Kant, *înseamnă a acționa moral*.

În felul acesta, etica lui Kant și imaginea care o înlocuiește adesea în debaterile contemporane nu se epuizează. Etica lui Kant a devenit paradigma

cea mai influentă care a încercat să pledeze pentru principii morale universale formulate fără referire la preferințe sau la un fundal teologic. Speranța de a identifica astfel de principii universale, atât de vizibilă în discuțiile despre dreptate și în mișcarea pentru drepturile omului, este supusă permanent provocărilor comunitariene, insistenței istorice de a nu merge dincolo de discursurile și tradițiile societăților particulare și insistenței utilitariene potrivit căreia principiile derivă din preferințe. Pentru aceia care nu se simt atrași de nici una dintre aceste viziuni, sloganul neokantian: „Înapoi la Kant” rămâne o provocare ce trebuie să fie explorată, fie respinsă [5, p. 205-214].

Conchidem că morala kantiană este una de tip *rationalist și este o morală a datoriei*. Motivația de bază a moralei datoriei este derivată, potrivit lui Kant, din stipularea existenței unui *scop în sine*. Kant delimitează două scopuri în sine: viața și umanitatea din persoana oricărei ființe omeneste și întemeiază imperativul practic: *Acționează astfel încât să tratezi umanitatea, atât în persoana ta, cât și a oricărei alteia, totdeauna și în același timp ca scop și niciodată numai ca mijloc*.

Etica de tip kantian are o mare influență până astăzi, fiind una *deontologistă*: un act este moral corect dacă agentul acționează conform principiilor și normelor morale (a imperativului categoric, a celui practic și a celor ipotetice). De asemenea, etica de tip kantian este o *etică a datoriei raționale*. Doar ceea ce facem în virtutea maximelor morale are valoare, ceea ce facem din alte motive, din înclinație: interese, dorința de a place, orgoliu, din dorința de putere, de respect, faimă, frica de moarte, frica de oprobriu, de excludere, sunt dorințe și nu voință rațională. Ele nu au valoare morală, chiar dacă, urmându-le, producem efecte utile nouă și semenilor noștri. Rațiunea trebuie să domine dorința. Un elev bun, motivat doar de interesul pentru note nu acționează moral, chiar dacă intenția lui are consecințe bune: este tratat cu respect.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Kant Im. *Critica rațiunii practice*. București, Editura Științifică, 1972;
2. Matei O. *Etica principiu – abordarea deontologică în administrația publică*. Arad, Universitatea de Vest „Vasile Goldiș”;
3. Miroiu M., Blebea N. *Introducere în etica profesională*. București, Editura Trei, 2001;
4. O. Neill. *Etica lui Im. Kant*. Disponibil la: <https://sites.google.com/site/atestare/teorivirtuții>;
5. Singer P. *Tratat de etică*. Iași, Polirom, 2006.

ETICA PROFESIONALĂ A CADRULUI DIDACTIC: PRINCIPII ȘI NORME

Rezumat. În acest articol sunt prezentate abordări ale normativității de conduită etică profesională. Principiile eticii sunt norme cu valoare strategică și operațională pentru eficientizarea conduitei activității profesionale a cadrului didactic din Republica Moldova.

Cuvinte-cheie: etică, etică profesională, principii, norme, cod de etică.

Ca știință normativă, *etica* cuprinde nu numai un cod moral, o analiză a problemelor conduitei de viață în baza idealurilor umane, ci și răspunde la problemele de formare a nobleței și a voinței umane [5, p. 89].

Normele și principiile etice sunt variate și percepute diferit în culturi diferite; ele apar sau dispar în contexte social-culturale relativ omogene. Cu toate acestea, există *norme morale* care trebuie conformate supună principiului universalității, să fie aplicabile oricui, oriunde și oricând. Ele au caracter absolut și obiectiv, nu depind de credințe, sentimente și obiceiuri particulare.

Astfel, norma se poate impune în societate ca o anumită conduită care poate să influențeze atitudinea oamenilor, exercitând o adevărată presiune, normativă prin măsurile luate de o colectivitate față de membrii care nu se conformează acesteia.

În cadrul fiecărei profesii există probleme specifice de morală, dar etica profesională are importanță, în primul rând, pentru profesiile al căror obiect este omul. Astfel distingem etica pedagogului, etica medicului, etica judecătorului etc. [4, p. 15]. În acest context, *etica profesională* este determinată de particularitățile specifice ale unor profesii, de interesele corporative, de cultura profesională etc. Oamenii care îndeplinesc funcții profesionale similare sau identice își elaborează tradiții specifice și se asociază în baza unor **principii** de solidaritate profesională, în stare să păstreze reputația grupului profesional anumit. O componentă esențială a eticii profesionale este că aceasta include diverse **norme** de conduită, ce se caracterizează prin aceea că este emisă de cineva, își are sursa în voința unei autorități normative; că ea se adresează unor agenți numiți subiecții normei.

Pentru a-și face cunoscută voința de către subiect, autoritatea promulgă norme, iar pentru a-și face efectivă voința, autoritatea adaugă o sancțiune sau o atenționare cu pedeapsa.

În această ordine de idei, *principiile generale ale eticii* reprezintă norme cu valoare strategică și operațională, ce trebuie respectate în vederea inaugurării eficienței activităților proiectate la nivel organizațional. Acestea sunt:

1. Principiul egalității în fața normelor;
2. Principiul clarității și clarificării (conceptelor, pozițiilor);
3. Principiul relativismului și absolutismului.

Principiile educației morale sunt teze normative care orientează și direcționează activitatea cadrului didactic în vederea realizării obiectivului fundamental al educației morale: formarea profilului moral al personalității copiilor, în concordantă cu cerințele idealului educației.

Analizând sistemul de principii ale eticii, se disting *trei principii fundamentale*:

- *principiul renunțării* este propriu mai multor tipuri istorice de morală: budistă, creștină, stoică. Acest principiu vizează renunțarea la ordinea reală și la cea normativ-valorică a colectivității;
- *principiul individualismului* este unul al rațiunii de afirmare a individului împotriva celorlalți și împotriva colectivității;
- *principiul colectivismului* cuprinde orice morală și moralitate, deoarece omul este o ființă socială, el trăiește în colectiv și în diverse forme de colectivitate și de comunitate umană. Coerența și stabilitatea într-o colectivitate nu sunt posibile fără respectarea de către toți a unui minimum de cerințe morale ale vieții în comun și fără

funcționarea opiniei de grup, ce asigură integrarea indivizilor în viața colectivă și echilibrarea comportamentelor inadecvate [4, p. 41-44].

În corelație cu principiile eticii sunt și *principiile morale*, ce reprezintă unele forme de exprimare a cerințelor morale care dezvăluie în linii generale conținutul moralității existente într-o societate sau alta. Ele exprimă cerințele fundamentale ce țin de esența morală a omului, de caracterul corelației dintre oameni și care determină direcțiile magistrale ale activității oamenilor, ele devenind astfel o bază a normelor concrete de conduită.

O abordare tradițională a sistemului de *principii ale educației morale* este propusă de autoarea V. Lungu:

1. *Caracterul activ al educației morale*. Se impune, în cadrul educației morale, să valorificăm experiența de viață a copilului și, în același timp, să-i oferim posibilități pentru îmbogățirea ei prin antrenarea în diferite acțiuni practice. În virtutea acestui principiu, educatorul va trebui să urmărească cu precauție acumularea experienței morale prin trăirea unor fapte și împrejurări de viață bogate în semnificații și manifestări morale.

2. *Educația personalității în grup și pentru grup*. Pedagogul trebuie să organizeze viața colectivă a copiilor insistând asupra integrărilor în sistemul relațiilor interpersonale ce se constituie în cadrul acestui colectiv. Numai muncind și trăind în colectiv, copiii vor ajunge să înțeleagă dinamica relației dintre dorințele personale și exigențele colectivului, să simtă sentimentul de responsabilitate pentru colectiv, pentru fiecare membru al său, să se identifice cu năzuințele, perspectivele și bucuriile colective.

3. *Îmbinarea exigenței față de copii cu respectul pentru ei*. Respectarea acestui principiu impune pedagogului o preocupare permanentă în vederea dozării sistemului de cerințe, concomitent cu eliminarea oricăror manifestări de bănuială, neîncredere, suspiciune, subapreciere. Exigența izvorăște din umanismul educatorului, din respectarea demnității umane și este incompatibilă cu așa-zisul liberalism pedagogic.

4. *Sprrijinirea pe calitățile pozitive ale personalității copilului în vederea înlăturării celor negative*. Sensul acestui principiu rezultă din postularea existenței la fiecare personalitate umană a unor componente, trăsături sau calități pozitive, de ordin intelectual, afectiv, moral. Se impune să îmbinăm încurajarea elementelor pozitive cu dezaprobarea manifestărilor negative, accentul punându-se pe

prima. Pedagogul trebuie să cunoască bine personalitatea copilului, pentru a face distincție între ceea ce este pozitiv și ceea ce este negativ în comportamentul copilului.

5. *Respectarea particularităților de vârstă și individuale în educația morală*. Potrivit acestui principiu, procesul instructiv-educativ trebuie să se desfășoare în concordanță cu particularitățile de vârstă și individuale ale copiilor, adică cu profilul psihologic al vârstei și profilul psihologic individual. Cunoașterea profilului psihologic al vârstei și al celui individual este indispensabilă pentru tot ceea ce întreprinde pedagogul în cadrul educației morale: formularea cerințelor, alegerea metodelor și procedeele, imprimarea unui stil în relația educativă, folosirea diverselor procedee ale aprobării și dezaprobării.

6. *Continuitatea, consecvența și unitatea în educația morală*. Acest principiu indică necesitatea de a urmări și a adopta, pe parcursul timpului, o atitudine consecventă în exercitarea acțiunilor educative, pe fondul realizării unui consens între diferiți factori educativi. Continuitatea este impusă de însăși evoluția psihică și morală a copilului, de particularitățile pedagogice ale formării conștiinței, pe de o parte, și a conduitei morale, pe de altă parte. Consecvența în educația morală înseamnă fermitate în îndeplinirea cerințelor formulate, în realizarea unei concordanțe între cerință și faptă, între acțiune și aprecierea acesteia [4, p. 46].

Trebuie să amintim că problemele cele mai importante ale moralei se centreză în jurul modului cum se dezvoltă în viață *standardele interiorizate* cu privire la bine și rău, cum se dezvoltă judecata morală, cum se formează deprinderile de autocontrol, necesar în satisfacerea standardelor interiorizate (ale dorințelor, intereselor, năzuințelor etc.)

Judecata morală presupune evaluarea (cel mai des autoevaluarea) unor comportamente și situații prin raportarea lor la cerințele morale impuse de ambianța social-istorică a individului. Ea se formează prin învățarea socială și însușirea critică a modelelor de conduită promovate de societate.

Dezvoltarea morală este un proces activ de organizare a experienței în structuri cu semnificație crescândă, prin care *valorile morale* sunt văzute dintr-o perspectivă nouă.

Unii cercetători disting anumite etape în formarea valorilor morale, în dependență de particularitățile de vârstă și de componentele *comportamentului etic*: formarea unor obișnuințe morale elementare,

trezirea conștiinței morale, cultivarea convingerilor morale, stimularea comportamentelor afective, formarea atitudinilor etice, structurarea unor valori și a idealului moral [1, p. 67].

Din perspectivă sociologică se poate remarca o paradigmă a normativității care consideră individul secundar în raport cu normele sociale (Durkheim și școala franceză în general) și o paradigmă constructivistă, centrată pe situație și interacțiune (Merton și școala americană în general).

Din perspectivă psihologică se pune în evidență dinamica personalității, prin motivații funcțional autonome, spre autorealizare (G. Allport, 1981; A.H. Maslow, 1972).

Teoriile asupra dezvoltării conștiinței morale (J. Piaget, 1980; L. Kohlberg, 1984) au pus în evidență stadiile evoluției conștiinței morale, paralelismul între dezvoltarea inteligenței și afectivitatea morală, rolul mediului social (cultural) în determinarea formelor de cooperare și interacțiune morală, precum și în configurarea tipului de personalitate morală. Se poate insista că teoria lui Kohlberg are pretenții nerealiste privind angajarea profesoriilor în educația pentru valori. Câtă vreme el însuși afirmă că o mică parte din populație atinge stadiile superioare ale dezvoltării judecării morale, rezultă că există destui profesori care predau la niveluri morale inferioare. Cum ar putea un profesor, aflat la un nivel moral inferior, să prezinte argumente pentru un stadiu moral superior de dezvoltare a elevului? Critica ulterioară a acestei concepții constă în două reproșuri care i se fac: întemeierea judecării morale doar pe o singură valoare - justiția, fără a ține seama de bogăția judecării morale, de compasiune și de iubirea aproapelui; întemeierea acțiunii doar pe actul cognitiv al judecării (morale) fără a ține seama de afectivitate. În dinamica acțiunii, subiectul se comportă de o manieră depărtată de standardele morale pe care le profesează în timp de liniște. Există un decalaj între o moralitate normativă și un comportament moral în situația concretă; comportamentul depinde de context, în special de percepția subiectului asupra consecințelor (riscante) ale faptelor sale.

Psihologia socială a evoluat de la preocuparea pentru coeziunea socială (inițiată de Durkheim) spre problemele diferențierii sociale. Serge Moscovici [7] pune în evidență dinamicile identitare generate de dinamicile de influență socială – care modifică relațiile sociale, duc la noi atitudini și comportamente (de inovație sau de complezență), dacă

se ține seama de faptul că orice individ are nevoie de a-și crește sau de a-și conserva imaginea pozitivă de sine și aprecierea în cadrul grupului social.

În acest context, *etica profesională* impune stabilirea unor reguli interne în fiecare profesiune, care pot lua forma „bunelor practici”, „codurilor etice” sau „codurilor deontologice”.

Obligațiile pragmatice determinate de etica profesională și de deontologie îi permit profesionistului să aleagă rațional normele morale de conduită, în baza unei pregătiri și decizii axiologice în raport cu idealul moral. *Idealul moral* constituie proiecția la maximum a capacităților umane în baza valorilor determinate axiologic și normative de știința Eticii. Această disciplină a ajutat întotdeauna oamenii să ducă o viață conștientă, să înțeleagă de ce e necesar să fie morali și cum să devină morali [2].

Astfel, *funcția axiologică a educației etice*, adică cea de a stabili normele valorice ale acestora și de a forma atitudini corecte față de relațiile pedagogice, față de comportamentele pedagogice, de capacitățile, de valorile, de aprecierile obiective ale faptelor și al proceselor pedagogice, ce ar trebui realizate la un asemenea nivel, încât să asigure modelarea viitorului pedagog. Trebuie să se ajungă la etapa când acesta ar fi capabil să desfășoare o activitate profesională creativă, conform schimbărilor în educație și social-utile eficiente, flexibile [5, p. 42].

Funcțiile Codului etic al cadrului didactic din Republica Moldova evidențiază, de asemenea, strânsa relație dintre management și etica profesională, deoarece Codul etic este o componentă a culturii organizaționale, un instrument de decizie, dar și de management al resurselor umane, un instrument de *branding* și marketing. Una dintre întrebările sau dubiile care se ridică în acest domeniu este dacă etica și validarea ei prin coduri etice contribuie la sporirea eficienței activității publice sau, dimpotrivă, este un factor de inflexibilitate și un blocant al acțiunii publice. Cu siguranță, codurile de etică împreună cu legislația constituie mecanisme de control, iar ignorarea lor atrage sancțiuni administrative și/sau penale, însă scopul lor nu este pedeapsa ci „trasarea unor limite ale confortului activității profesionale și ale beneficiilor ce derivă dintr-un comportament etic la locul de muncă” [3, p. 111], primând așadar nu funcția coercitivă, ci aceea de trasare a standardelor de acțiune administrativă.

În Republica Moldova *Codul de etică al cadrului didactic* este elaborat în baza art. 135, alin. (6) –

(8), din Codul Educației (nr. 152 din 17 iulie 2014), aprobat prin Ordinul Ministerului Educației, nr. 861 din 07 septembrie 2015, și înregistrat de Ministerul Justiției al Republicii Moldova (nr. 1103 din 26 februarie 2016), publicat în Monitorul Oficial (18.03.2016, nr. 59-67). Acest Cod reglementează raporturile profesionale ale cadrelor didactice și funcționează atât ca un contract moral între părinți/alți reprezentanți legali, elevi, copii, comunitatea locală și diferitele categorii de personal din sistemul de învățământ general și profesional tehnic, responsabil de instruire și educație, cât și ca un sistem de standarde de conduită profesională, capabile să contribuie la coeziunea instituțională și a grupurilor de persoane implicate în activitatea educațională prin formarea și menținerea unui climat bazat pe cooperare și competiție după reguli corecte.

Astfel Codul de etică al cadrului didactic din R. Moldova se referă la personalul din sistemul de învățământ general și profesional tehnic public și privat, responsabil de instruire și educație. Astfel, în mod particular, cadrele didactice trebuie să își desfășoare activitatea profesională în conformitate cu următoarele **principii** [8, p. 4]:

- a) devotament față de profesia de pedagog;
- b) profesionalism în relațiile cu elevii, copiii și părinții/alți reprezentanți legali;
- c) respect și toleranță față de unicitatea și diversitatea copiilor și elevilor;
- d) colaborare cu colegii, părinții/ alți reprezentanți ai copiilor și elevilor;
- e) onestitate și integritate;
- f) receptivitate la nevoile copiilor și elevilor;
- g) răspundere în fața conducerii instituțiilor de învățământ, colectivelor pedagogice și organelor reprezentative ale părinților/altor reprezentanți legali;
- h) eficiență și eficacitate;
- i) obiectivitate și corectitudine.

Totodată, în acest act normativ este evidențiat și obligativitatea de cunoaștere și de aplicare a **normelor** de conduită în vederea asigurării unui învățământ de calitate de către cadrele de conducere, cadrele didactice și cadrele didactice auxiliare. Aceste norme identifică:

- a) relațiile cu elevii;
- b) relațiile cu părinții/ alți reprezentanți legali;
- c) relațiile cu colegii;
- d) conduita managerială;
- e) relațiile cu membrii comunităților locale.

Etica pedagogică îl obligă pe pedagog să onoreze

personalitatea elevului și să manifeste față de acesta o exigență respectivă; să mențină propria reputație și reputația colegilor săi; să se îngrijească de credibilitatea morală a societății față de învățător [4, p. 15].

O buna etică la locul de muncă poate îmbunătăți imaginea unei instituții, atât pe plan intern, cât și pe plan extern. Pe plan intern, calitatea echipei și performanțele acesteia vor spori, ierarhia nu va fi contestată, iar munca va fi realizată în termen. Pe plan extern, imaginea instituției va avea de câștigat atunci când la locul de muncă sunt implementate și respectate de principiile etice.

Vizavi de cele relatate, punctăm câteva recomandări pentru instituțiile învățământului general și profesional tehnic, public și privat, ce vor implementa un *cod de etică* și un *comportament etic* în activitatea angajaților:

- **Punctați regulile ce țin de o conduită etică.** Un vechi proverb spune ca nu puteți schimba ceea ce nu vedeți. Pentru ca un angajat să aibă capacitatea de a se autoevalua din punctul de vedere al comportamentului etic, trebuie să înțeleagă mai întâi acest concept. În acest caz, angajatorul trebuie să aplice Codul eticii, care să conțină exemple de comportament etic al managerului instituției, cu aplicații pentru respectivul loc de muncă.
- **Constituiți un sistem de recompense.** În mod ideal, acest comportament etic ar trebui să constituie o recompensă în sine. Angajații ar trebui să se comporte astfel deoarece așa este corect, insuflându-și un simț de autoapreciere. Dar lucrurile nu funcționează mereu așa și angajații ar putea avea nevoie de motivații materiale pentru a le reaminti să facă ceea ce trebuie. Cum și pentru ce vor fi recompensați, ține de decizia fiecărei instituții.
- **Instituiți cursuri de formare.** Mulți manageri impun angajaților participarea la seminarii de formare în care angajații își vor dezvolta comportamentul etic prin ascultarea vorbitorilor și participarea în activități elaborate pentru a-i face mai conștienți de anumite aspecte ce țin de serviciul lor.
- **Aduceți un grup extern de consiliere în probleme de etică.** Uneori este dificil pentru cineva care lucrează la acea instituție să observe situațiile cu obiectivitate pentru a hotărî ce este și ce nu este etic. Din acest motiv ar trebui să vă gândiți la puțin ajutor extern.

În acest scop, *trainingul etic* joacă un rol important atât ca instrument al dezvoltării profe-

sionale, cât și ca modalitate de „învățare continuă”, motiv pentru care programele de formare profesională și, în cadrul lor, „programele de training etic” ar trebui incluse în mod constant” [3, p. 119].

În context, conchidem că etica profesională este determinată în baza unor principii de solidaritate profesională unde sunt incluse și diverse norme de conduită.

În cadrul examinării sistemului de principii ale eticii sunt identificate *principii fundamentale*, ele

fiind în corelație cu *principiile morale*, ca fundamentare a normelor concrete de conduită a cadrului didactic.

Din perspectiva sociologică și psihologică etica profesională impune stabilirea unor coduri deontologice.

Funcția axiologică a educației etice trebuie să fie realizată la nivelul de modelare a viitorului pedagog, pentru a fi capabil să desfășoare o activitate profesională creativă.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Callo T. *Pedagogia practică a atitudinilor*. Chișinău, Litera, 2014;
2. *Codul de etică al cadrului didactic*. Disponibil la: http://www.edu.gov.md/sites/default/files/document/attachments/codul_de_etica_ro_4.pdf;
3. *Comportament etic*. Disponibil la: <https://resurseumane1001.wordpress.com/tag/comportament-etice/> (vizitat 12.08.2017);
4. Cozma C. *Elemente de etică și deontologie*. Iași, Lumen, 1997;
5. Frunză S. *Publicitatea și administrația publică sub presiunea eticii*. Iași, Lumen, 2015;
6. Lungu V. *Etica profesională. Suport de curs*. Chișinău, CEP USM, 2011;
7. Mândăcanu V.M. *Etica comportamentului moral*. Timișoara, Presa Universitară Română, 2003;
8. Mândăcanu V.M. *Etica pedagogică*. Chișinău, UPS „Ion Creangă”, 1998, p. 190;
9. Moscovici S. *Influență socială și schimbare socială*. Iași, Polirom, 2011.

*Rodica Solovei, Sergiu Boldirescu
(Republica Moldova)*

REPERE CONCEPTUALE ȘI METODOLOGICE ALE CURRICULUMULUI OPȚIONAL PENTRU GIMNAZIU *ARTA COMPORTAMENTULUI MORAL*

Rezumat. *Educarea elevilor în corespundere cu normele morale este în concordanță cu nevoia de formare a unei personalități integrale. Această prevedere este stipulată și în Codul Educației din Republica Moldova. Curriculum pentru gimnaziu **Arta comportamentului moral**, prin finalitățile proiectate, va contribui la realizarea acestui deziderat. Curriculumul vizează următoarele competențe specifice: Manifestarea respectului față de familie; Respectarea normelor de comportament moral în diverse situații din cotidian; Aplicarea celor mai potrivite modalități de exprimare verbala și în scris (cl. V-a – VII-a) și integrarea în propriul sistem de valori și atitudini a modelelor de comportament moral; Valorizarea în cotidian a normelor de comportament moral; Exersarea demersurilor de comunicare constructivă (cl. a VIII-a – a IX-a).*

Cuvinte-cheie: *Curriculum, comportament moral, competențe specifice, valori și atitudini, conținuturi recomandate, activități de învățare și de evaluare, strategii de predare-învățare - evaluare active și interactive.*

Codul Educației din Republica Moldova stipulează că politica educațională a statului trebuie să asigure formarea conștiinței și a identității naționale, promovarea valorilor general-umane și a aspirațiilor de integrare europeană ale societății [1].

În această perspectivă, educarea la elevi a unui comportament care să corespundă normelor morale, este în deplină concordanță cu nevoia de formare a unei personalități integrale, promotoare de valori, capabile să se integreze eficient în viața comunității.

Criza de valori, promovarea pseudovalorilor pe plan social, lasă oarecum în umbră dezvoltarea unor calități umane precum: respectul față de sine și față de ceilalți, asumarea consecințelor propriilor fapte, autodisciplina, conștiința civică, consimțirea compromisului, solidaritatea și loialitatea față de principiile și normele morale etc.

În acest context, elaborarea curriculumului pentru gimnaziu la disciplina opțională *Arta comportamentului moral* este de o importanță și necesitate deosebită, or, implementarea acestuia ar putea contribui la diminuarea problemelor sus menționate.

Actualitatea noii discipline școlare este determinată inclusiv de Recomandarea Parlamentului European și a Consiliului Uniunii Europene privind competențele-cheie din perspectiva învățării pe parcursul întregii vieți, care conturează un „profil de formare europeană” pentru absolvenți structurat pe opt domenii de competențe-cheie [3]. Din această perspectivă, disciplina opțională *Arta comportamentului moral*, prin finalitățile proiectate, contribuie la formarea competențelor stabilite de Comisia Europeană, cu precădere a celor care vizează domeniile: a învăța să înveți, competențe interpersonale, interculturale, sociale și civice și „sensibilitate la cultură”.

Curriculumul la disciplina opțională *Arta comportamentului moral* pentru clasele a V-a – a VII-a și a VIII-a – a IX-a are următoarele funcții:

- ✓ Reprezintă actul normativ al procesului de predare-învățare-evaluare la disciplina *Arta comportamentului moral*;
- ✓ Orientează procesul educațional spre formare de competențe la elevi;
- ✓ Asigură repere privind proiectarea didactică și desfășurarea procesului educațional;

- ✓ Reprezintă baza elaborării strategiei de evaluare la disciplina *Arta comportamentului moral*;
- ✓ Asigură baza privind elaborarea diverselor materiale didactice, a ghidurilor metodologice etc.

La elaborarea curriculumului s-au luat în considerare următoarele aspecte ale instruirii și educației:

- compatibilizarea curriculumului *Arta comportamentului moral* cu profilul european de formare a tinerilor prin sistemul de competențe-cheie;
- racordarea curriculumului la cerințele Planului-cadru;
- aplicarea proiectării curriculare centrată pe formarea de competențe;
- valorificarea principiului inter-/ transdisciplinarității;
- recomandarea unor strategii de predare-învățare-evaluare care să contribuie la realizarea unui demers didactic centrat pe achiziție de cunoștințe, exersare de capacități și manifestare de atitudini și comportamente corespunzătoare valorilor morale.

Activitățile realizate în cadrul orelor vor fi suplimentate cu activități formativ-educative extrașcolare.

Curriculumul *Arta comportamentului moral* se bazează pe **principiile** didacticii generale [2]:

- principiul axiologic;
- principiul învățării centrate pe elev;
- principiul coerenței intra- și interdisciplinare, intra- și intercurriculare;
- principiul accesibilității;
- principiul învățării prin acțiune;
- principiul creării unui mediu de susținere pentru elev;
- principiul participării conștiente și active;
- principiul respectării autonomiei și libertății individuale.

Valorile și atitudinile promovate prin disciplina *Arta comportamentului moral* vizează:

- Cultivarea spiritului critic față de comportamentul propriu și cel al semenilor, față de fapte și valori, față de bine și rău;
- Respectul față de sine și față de ceilalți;
- Conștientizarea rolului bunelor maniere în viața personală și a comunității;
- Însușirea și respectarea regulilor de conduită acasă, la școală și în societate;

- Asumarea regulilor și normelor de etică în comunicarea orală și scrisă;
- Solidaritatea și loialitatea față de principiile și normele morale.

Scopul disciplinei *Arta comportamentului moral* rezidă în formarea personalității elevului prin integrarea în propriul sistem de atitudini și norme comportamentale a valorilor morale.

Reieșind din scopul propus, în curriculum sunt proiectate următoarele competențe specifice, care urmează a fi dezvoltate elevilor:

Cl. a V-a – a VII-a

1. Manifestarea respectului față de familie.
2. Respectarea normelor de comportament moral în diverse situații din cotidian.
3. Aplicarea celor mai potrivite modalități de exprimare verbală și în scris.

Cl. a VIII-a – a IX-a

1. Integrarea în propriul sistem de valori și atitudini a modelelor de comportament moral.
2. Valorizarea în cotidian a normelor de comportament moral.
3. Exersarea demersurilor de comunicare constructivă.

Pentru a atinge aceste finalități, sunt recomandate un set de conținuturi, raportate la unitățile de învățare: *Universul familiei; Bunele maniere; Cum vorbim, cum scriem?* (cl. a V-a – a VII-a) și *Valorile fundamentale – baza comportamentului moral; Comportamentul moral – cartea mea de vizita; Cultura comunicării orale și scrise* (cl. a VIII-a – a IX-a).

Curriculumul propune o gamă variată de activități de învățare și de evaluare, în vederea atingerii finalităților proiectate, cum ar fi:

- Discuții dirijate cu tema: *Universul valoric al familiei*;
- Vizionarea filmelor tematice;
- Exerciții de elaborare a unor reguli de comportament în familie;
- Masă rotundă cu tema: *Familia mea – cetatea mea*;
- Exerciții de autoevaluare a propriului comportament;
- Studiu de caz;
- Întâlniri cu persoane resursă;
- Joc de rol pentru exersarea unor norme de comportament moral;
- Exerciții de proiectare a unor posibile comportamente în situații din cotidian;
- Discuții în grup despre bunele maniere;

- Acțiuni comunitare;
- Vizitarea unor instituții de cultură;
- Completarea fișei de observare;
- Discuții în baza unor imagini;
- Joc de rol cu prezentarea unor situații de comunicare verbală;
- Exerciții de analiză și comentare a unor modele de comunicare orală și scrisă;
- Exerciții de aplicare a tehnicilor de comunicare eficientă;
- Discuție dirijată cu tema: *Ceea ce scrii demonstrează cât de inteligent ești*;
- Discuție dirijată cu tema: *Frumosul este mai mareț decât Binele; Frumosul include Binele în el*;
- Masă rotundă cu tema: *Iisus Hristos – Învățătorul lumii*;
- Exerciții de autoevaluare a unor produse scrise;
- Exersarea modalităților de transmitere asertivă a mesajelor;
- Exerciții de elaborare a unor reguli de comunicare orală și scrisă;
- Exersarea unor modalități corecte de comunicare prin rețelele de socializare;
- Portofoliu tematic;
- etc.

Curriculumul *Arta comportamentului moral* presupune o racordare optimă a tehnologiilor didactice la metodologia formării-dezvoltării-evaluării competențelor specifice disciplinei. Astfel, profesorii vor implementa demersul didactic în scopul stabilirii unor conexiuni între *a învăța să știi, a învăța să faci, a învăța să fii, a învăța să trăiești împreună cu alții*, un accent deosebit urmând a fi pus pe formarea de valori, atitudini și comportamente. Pentru aplicarea reușită a metodologiei date profesorii vor ghida activitatea elevilor astfel încât aceștia să parcurgă traseul de la *informare la acțiune*, adică la *manifestarea de comportamente corespunzătoare normelor morale*.

Profesorul va aplica în cadrul orelor metodele prin care elevii vor dobândi în special cunoștințe funcționale, prin intermediul cărora acestora li se vor propune sarcini de lucru în vederea dezvoltării unor capacități și formării de valori și atitudini morale. Metodologia formării-dezvoltării-evaluării competențelor prevede obligatoriu identificarea/crearea unor situații de integrare, a unor situații-problemă legate de cotidian (autentice), pe care elevul le rezolvă, mobilizându-și resursele interne,

adică cunoștințele, capacitățile și atitudinile achiziționate și exersate la ore. Prin urmare, profesorul va avea grijă să creeze elevului oportunități ca ceea ce învață la ore să aplice în viața de zi cu zi, sub forma unor comportamente constructive, care au la bază un sistem de valori și atitudini morale.

În predarea disciplinei *Arta comportamentului moral* vor fi îmbinate eficient lucrul individual cu cel frontal și în grup. De asemenea, profesorul va valorifica eficient profilurile de inteligență și stilurile de învățare, specifice elevilor.

Pentru o evaluare eficientă este foarte important ca profesorul să pună accentul pe evaluarea proceselor de învățare, a competențelor formate/dezvoltate, a produselor activității elevilor. În acest scop vor fi aplicate atât metode de evaluare orală, cât și scrisă. De asemenea va fi valorificată și evaluarea prin probe practice. Intenția demersului de evaluare va viza eficientizarea modalităților de educare a elevilor din perspectiva formării unui comportament moral.

Este important ca în procesul evaluării profesorul să observe, să stimuleze și să aprecieze efortul și performanțele elevilor, pornind de la următoarele obiective:

- orientarea spre succes și reducerea la minimum a posibilelor insuccese;
- stimularea interesului cognitiv și afectiv al elevilor;
- responsabilizarea elevilor față de propria educație și dezvoltare;
- motivarea elevului pentru învățare.

Evaluarea în cadrul disciplinei *Arta comportamentului moral* are o funcție pedagogică complexă:

- din perspectiva cadrelor didactice, se va aprecia eficiența activității profesorului și a modificărilor operate în scopul îmbunătățirii procesului didactic;
- din perspectiva elevilor, evaluarea va avea funcția de consolidare a performanțelor, de conștientizare a propriilor posibilități, de orientare socială pozitivă, de formare a unor capacități și de stimulare a motivației pentru implicare activă în folosirea celor învățate în clasă în situații autentice.

Evaluarea se va realiza printr-un sistem de activități cu scopul de a constata unele judecăți de valoare și a stimula formarea acestora la elevi, dar și cu scopul de a aprecia cât de adecvat este comportamentul elevilor raportat la judecata de valoare.

În concluzie, reiterăm că prin implementarea curriculumului opțional pentru gimnaziu *Arta comportamentului moral* am putea contribui la soluționarea unor probleme cu care se confruntă

în prezent școala, legate de manifestarea unor comportamente indezirabile și a ne aduce aportul la formarea cetățeanului responsabil, manierat și sensibil la problemele personale și ale comunității.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. *Codul Educației al Republicii Moldova*. In: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 24.10.2014, Nr. 319-324;
2. Păun Șt. *Didactica istoriei*. București, Editura Corint, 2001;
3. *Recomandarea 2006/962/ CE a Parlamentului European și a Consiliului Uniunii Europene din 18 decembrie 2006 privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții*. Disponibil la: http://edu.gov.md/sites/default/files/curriculum_arta_comportamentului_moral_me_august.pdf.

EVALUAREA CONDUCERII AUTO DIN PERSPECTIVA FORMĂRII COMPETENȚELOR

Rezumat. Prestația școlii auto, formarea conducătorilor auto reprezintă un aspect solicitat și așteptat în societate. În articol este prezentată evaluarea conducerii auto din perspectiva formării competențelor.

Cuvinte-cheie: conducător auto, capacități, aptitudinea tehnică, competențe, evaluare.

Guvernată de legități și reglementări proprii, aflată într-o continuă mișcare și transformare, folosind un limbaj specific, lumea transporturilor (din lat. *trans* – peste și *portare* – a purta sau a căra) „reprezintă domeniul cu cele mai multe conotații economice în măsură să contribuie la creșterea economică vizibilă a țării și să înlesnească dezvoltarea altor domenii” [7]. Importanță majoră a transporturilor (rutiere), calitatea, eficiența și siguranța acestora readuce în prim-plan **rolul conducătorului auto**.

În contextul circulației rutiere este evidențiat sistemul conducător–autovehicul–drum–mediu (CADM), destinat transporturilor de mărfuri și de persoane, dinamic, funcțional cu raporturi reglementate prin acte legislative și normative [2; 8; 9], care urmăresc performanța sistemului, prevenirea și reducerea numărului de accidente rutiere [Apud 7].

Conducătorul auto trebuie considerat element principal în cadrul sistemului CADM, deoarece procesul de a conduce un autovehicul este privit de cercetători (V. Onceanu, D. Novorojdin, A. Daicu, F.A. Burlacu, A. Тетюшев, Н. Королев, В. Ломакин et al.) drept o sarcină cu un înalt grad de complexitate, care solicită în mod continuu o adaptare la circumstanțele și cerințele traficului rutier. Potrivit unor studii, bazate pe date statistice din Finlanda și Statele Unite ale Americii, „un conducător auto de nivel mediu este responsabil de aproximativ 30 de erori pe oră, ca rezultat al aproximativ 7200 de observații, 2400 de decizii și 1800 de acțiuni” [3], acestea producându-se în raport cu vehiculul, drumul și mediul.

Pentru a conduce un autovehicul sunt necesare anumite capacități, priceperi și deprinderi practi-

ce care să-i permită persoanei-conducător auto să mănuiască și să dirijeze mijlocul de transport. S. Cristea consideră capacitățile „un sistem de însușiri funcționale și operaționale în unitate cu deprinderile, cunoștințele și experiența necesară”, „posibilitate de reușită în exercitarea unei sarcini”, iar „una din condițiile acestei reușite este deținerea inițială de către subiect a unei anumite aptitudini” [6, p. 289]. H. Piéron susține că capacitățile sunt „posibilitatea de reușită în exercitarea unei sarcini sau în executarea unei profesii”, ele pot fi „obiect al unei evaluări directe” și „condiționate de aptitudini” [15, p. 55]. În context, E. Macavei, cu referire la aptitudini, relevă că „sunt ansambluri complexe de însușiri fizice și psihice structurate într-un mod specific care asigură efectuarea cu succes a unei activități, cu un randament cantitativ și calitativ situat de asupra mediei” [12, p. 303]. Autoarea face referire la Alfred Binet care a considerat aptitudinile ca „rezultat al unui nivel funcțional ridicat al psihicului” și la Paul Popescu-Neveanu care a definit aptitudinile ca „sisteme operaționale, superior dezvoltate și de mare eficiență” [Apud 12, p. 303]. Cele expuse pun în valoare capacitățile, determinate de aptitudini, „care sunt dezvoltate de către sistemul de cunoștințe și reprezintă starea de potențialitate psiho-individuală, este demonstrată prin fapte concrete și permite obținerea rapidă a unor performanțe într-o anumită activitate” [1, p. 18]. Astfel, capacitățile rezultă din îmbinarea în diverse forme a unor elemente genetice și dobândite: particularități comportamentale, cognitive, aptitudinale, caracteriale etc. care, integrate în structura personalității umane, îi imprimă acesteia un sens propulsiv spre un anumit domeniu de activitate.

Conducerea auto valorifică aptitudinea specială tehnică prin gândirea tehnică, ea fiind considerată

ca formă specifică a gândirii, diferențiată în funcție de conținut, de domeniu în care se aplică și care o generează. „Particularitățile gândirii pentru un domeniu dat sunt imprimabile nu numai de demersurile mintale solicitate, ci și de procedeele particulare de operare. În acest caz, dacă avem în vedere obiectele, mecanismele tehnice, observăm că propriu este nu numai materialul cu care vehiculează gândirea (conținutul său reprezentat), dar și procedeele pe care le imprimă, reprezentate prin diferite tipuri de imagini spațiale de niveluri de generalitate diferite (schițe, scheme, diagrame etc.)” [12, p. 351]. Astfel distingem, pe de o parte, materialul cu care se operează: legislație rutieră, drepturi, obligații, restricții pentru participanții la trafic, organizarea și semnalizarea rutieră, semnale luminoase, indicatoare rutiere, marcaje rutiere, reguli de circulație a vehiculelor etc. [Apud 8]; siguranță rutieră: teoria mișcării autovehiculelor, maniabilitatea, stabilitatea și siguranța de deplasare a vehiculelor, siguranța activă, pasivă, *post-crash* și ecologică a autovehiculului etc. [13]; construcția autovehiculului: scheme ale componentelor motorului cu ardere internă: mecanismul motor, mecanismele de distribuție, instalații de alimentare cu combustibil, instalații de aprindere, instalații de răcire, instalații de ungere a sistemului de pornire, a echipamentelor electrice și electronice, a transmisiei, a părții rulante și mecanismelor de comandă, condițiile de testare tehnică, întreținere, diagnosticare și reparațiile curente etc. [6]; conducerea autovehiculului: schema panoului de bord, succesiunea acționării asupra autovehiculului etc. [2], care facilitează apariția reprezentărilor și imaginilor, care apoi sunt supuse prelucrării pentru a se elabora / a se rezolva sarcini tehnice/auto. Pe de altă parte, operațiile generale ale gândirii – analiza, sinteza, comparația, abstractizarea, generalizarea, concretizarea sunt aplicate concret domeniului: analiza sistemului circulației rutiere, sinteza mijloacelor de organizare și dirijare a circulației rutiere, comparația motoarelor MAC și MAS, evidențierea însușirilor esențiale ale combustibililor pentru autovehicule, clasificarea indicatoarelor rutiere: de avertizare, de informare, de interdicție și restricție, de sens obligatoriu, de informare-orientare, de informare suplimentară, exemplificarea/argumentarea locurilor de aplicare a marcajelor rutiere. Toate se concentrează în direcția înțelegerii și realizării conducerii auto în diverse situații și condiții rutiere, descoperind, stabilind relații funcționale între componentele sistemului CADM.

I. Nicola menționează că aptitudinea tehnică este o „*aptitudine intelectuală ce presupune elaborarea pe plan mintal a unor soluții optime, care apoi vor fi aplicate în vederea rezolvării sarcinilor din domeniul tehnic*” [13, p. 352]. Astfel se consideră că „*prin aptitudinea tehnică se înțelege puțința cuiva de a se adapta cu ajutorul gândirii la situațiile noi și variate, nu ale unui mediu general, ci ale unui mediu specific: mediul tehnic*” [Apud 12, p. 352]. Cele expuse permit să constatăm că din punctul de vedere al structurii sale psihice, aptitudinea tehnică este o aptitudine specială și complexă: specială, deoarece se aplică într-un domeniu concret al activității, cel tehnic/auto; complexă, pentru că în componența ei intră elemente de natură intelectuală (percepția spațială, gândirea tehnică), afectivă, motivațională, dexteritate manuală.

În contextul celor expuse, pot fi evidențiate **Competențele** solicitate în conducerea auto:

- ✓ aplicarea comprehensivă, integratoare a conceptelor circulației rutiere;
- ✓ operaționalizarea formelor și particularităților conducerii autovehiculelor;
- ✓ perceperea componentelor și contextelor traficului rutier;
- ✓ aplicarea prevederilor legislației rutiere în activitatea de conducere auto;
- ✓ aplicarea modalităților de acționare în situații de risc rutier;
- ✓ proiectarea aspectelor comportamentale responsabile, interdependente față de toți participanții la traficul rutier;
- ✓ acordarea elementelor de prim ajutor în traficul rutier.

În structura competențelor se identifică anumite componente determinante în aspectul *cunoașterii* și *înțelegerii*, care sunt: definirea noțiunilor din conducerea autovehiculului; identificarea particularităților de conducere a autovehiculului în diverse situații și condiții rutiere; descrierea modalităților de acționare asupra vehiculului în diverse situații și condiții rutiere; recunoașterea și aprecierea informativității autovehiculului în timpul conducerii auto; evidențierea condițiilor de asigurare a securității personale, a altor participanți în timpul conducerii auto; în aspectul *aplicării*: analiza particularităților de conducere a autovehiculului în diverse situații și condiții rutiere; compararea acțiunilor solicitate în conducerea auto în diverse situații și condiții rutiere; algoritmizarea acțiunilor solicitate în conducerea auto în diverse situații și condiții

rutiere; clasificarea drumurilor și adaptarea conducerii auto; sesizarea și aprecierea informațiilor panoului de bord în timpul conducerii auto; adaptarea conducerii auto în diverse situații și condiții rutiere conform prevederilor legislației rutiere; explicarea condițiilor tehnice pentru admiterea în circulație a autovehiculelor și remorcilor; stabilirea interrelațiilor între legislația rutieră, conducerea

auto, contravenții și infracțiuni în circulația rutieră, sancțiuni în circulația rutieră; selectarea preventivă a traseelor de deplasare; enumerarea exigențelor în conducerea auto în diverse situații și condiții rutiere; redarea regulilor privind conducerea auto în trafic internațional. Acestea, integrându-se, determină formarea modelului conducerii auto cu aprență individuală pentru fiecare conducător.

Tabelul 1. Etapa I: evaluarea pe terenul de instruire

Activități conform Curriculumului	Criterii de evaluare	Indicatori de evaluare	Timp alocat*
Pregătirea autovehiculului de cursă	1. Ajustarea banchetei 2. Reglarea oglinzilor 3. Cuplarea centurii 4. Poziția neutră a levierului	<ul style="list-style-type: none"> • Încadrarea în timp. • Succesiune. 	1-1,5 min.
Manevrarea în spațiul limitat	5. Pornirea motorului	<ul style="list-style-type: none"> • Verificarea poziției levierului. • Acționarea demarorului. 	0,5 min.
	6. Deplasarea de la locul de inițiere până la linia STOP	<ul style="list-style-type: none"> • Conectarea luminii. • Semnalizarea. • Asigurarea. • Cuplarea treptei de viteză. • Deblocarea frânei de staționare. • Accelerarea. • Eliberarea pedalei ambreiajului. • Deschiderea portierelor în timpul deplasării sau pornirea cu portierele deschise. • Asigurarea. 	0,5 min.
	7. Întoarcerea	<ul style="list-style-type: none"> • Acționarea dispozitivelor de comandă și semnalizare. • Încadrarea în limitele locului de întoarcere. • Deschiderea portierelor în timpul deplasării sau pornirea cu portierele deschise. • Întoarcerea a fost executată în mai multe deplasări cu spatele sau încercări. • Asigurarea. 	1 min.
	8. Deplasarea pe itinerarul de centură până la linia STOP, la intrarea în rampă	<ul style="list-style-type: none"> • Menținerea traiectoriei pe itinerar. • Respectarea marcajului. • Menținerea volanului. • Nu admite oprirea motorului. • Asigurarea. 	1 min.
	9. Deplasarea în rampă cu oprire, pornire, coborâre	<ul style="list-style-type: none"> • Oprirea în fața liniei STOP. • Încadrarea în limitele rampei. • Oprirea în limitele rampei cu toate roțile. • Pornirea în rampă cu utilizarea frânei de staționare, fără deplasarea cu spatele mai mult de 20 cm. • Neadmiterea patinării roților sau opririi motorului. • Asigurarea. 	1,2 min.
	10. Parcarea cu spatele din partea stângă în raport cu locul de parcare, de la linia STOP	<ul style="list-style-type: none"> • Oprirea în fața liniei STOP. • Încadrarea în limitele parcării sub unghi de 90° dintr-o singură încercare. • Neadmiterea patinării roților sau opririi motorului. • Parcarea a fost executată din mai multe deplasări cu spatele sau încercări. • Asigurarea. 	1,5 min.

11. Parcarea cu spatele din partea dreaptă în raport cu locul de parcare, de la linia STOP	<ul style="list-style-type: none"> • Oprirea în fața liniei STOP • Încadrarea în limitele parcării sub unghi de 90° dintr-o singură încercare. • Neadmiterea patinării roților sau opririi motorului. • Parcarea a fost executată din mai multe deplasări cu spatele sau încercări. • Asigurarea. 	1,5 min.
12. Deplasarea pe itinerarul de centură până la linia STOP, la parcarea oblică	<ul style="list-style-type: none"> • Menținerea traiectoriei pe itinerar. • Respectarea marcajului. • Menținerea volanului. • Neadmiterea patinării roților sau opririi motorului. • Asigurarea. 	1 min.
13. Parcarea oblică cu fața	<ul style="list-style-type: none"> • Oprirea în fața liniei STOP. • Încadrarea în limitele parcării oblice dintr-o singură încercare. • Asigurarea în timpul executării manevrei. • Neadmiterea patinării roților sau opririi motorului. • Parcarea a fost executată din mai multe încercări. • Asigurarea. 	1,5 min.
14. Parcarea oblică cu spatele	<ul style="list-style-type: none"> • Oprirea în fața liniei STOP. • Încadrarea în limitele parcării oblice dintr-o singură încercare. • Asigurarea în timpul executării manevrei. • Neadmiterea patinării roților sau opririi motorului. • Parcarea a fost executată din mai multe deplasări cu spatele sau încercări. • Asigurarea. 	1,5 min.
15. Deplasarea pe itinerarul de centură până la linia STOP, la parcarea longitudinală	<ul style="list-style-type: none"> • Menținerea traiectoriei pe itinerar. • Respectarea marcajului. • Menținerea volanului. • Neadmiterea patinării roților sau opririi motorului. • Asigurarea. 	1 min.
16. Parcarea longitudinală din dreapta cu spatele	<ul style="list-style-type: none"> • Încadrarea în limitele parcării longitudinale dintr-o singură încercare. • Asigurarea în timpul executării manevrei. • Nu admite oprirea motorului. • Parcarea a fost executată din mai multe deplasări cu spatele sau încercări. • Asigurarea. 	2 min.
17. Deplasarea spre locul de inițiere.	<ul style="list-style-type: none"> • Menținerea traiectoriei pe itinerar. • Respectarea marcajului. • Menținerea volanului. • Nu admite oprirea motorului. • Asigurarea. • Utilizarea frânei de staționare. • Asigurarea la deschiderea portierei. 	1 min.

* **Notă:** Timpul alocat este estimativ.

Tabelul 2. Etapa a II-a: evaluarea pe drumurile publice în condiții reale de trafic, pe itinerarele coordonate cu Inspectoratul Național de Patrulare din cadrul Inspectoratului General de Poliție

<i>Exerciții conform Curriculumului</i>	<i>Criterii de evaluare</i>	<i>Indicatori de evaluare</i>
Pregătirea autovehiculului de cursă	1. Ajustarea banchetei. 2. Reglarea oglinzilor. 3. Cuplarea centurii. 4. Poziția neutră a levierului.	<ul style="list-style-type: none"> • Încadrarea în timp. • Succesiune.
Conducerea autovehiculului în condiții reale de trafic	5. Pornirea motorului. 6. Începutul deplasării. 7. Poziționarea pe banda de circulație. 8. Preselectarea benzilor de circulație. 9. Respectarea vitezei. 10. Respectarea intervalului. 11. Respectarea distanței. 12. Virarea la dreapta. 13. Virarea la stânga. 14. Întoarcerea. 15. Ocolirea. 16. Deplasarea. 17. Alegerea și menținerea traiectoriei corecte de deplasare. 18. Trecerea în sensuri opuse. 19. Deplasarea pe drum cu sens unic. 20. Deplasarea pe drum cu circulația dublu sens. 21. Deplasarea pe drum cu una sau mai multe benzi de circulație pe sens. 22. Deplasarea în curbă. 23. Deplasarea în intersecții: cu circulație dirijată. 24. Deplasarea în intersecții cu circulație nedirijată, cu semnificație echivalentă. 25. Deplasarea în intersecții cu circulație nedirijată, cu semnificație neechivalentă. 26. Deplasarea în rampă. 27. Deplasarea în pantă. 28. Traversarea trecerilor de pietoni. 29. Deplasarea pe lângă stațiile vehiculelor de rută. 30. Traversarea trecerilor la nivel cu calea ferată. 31. Deplasarea pe poduri. 32. Deplasarea sub poduri. 33. Deplasarea în tunele și pasaje rutiere.	<ul style="list-style-type: none"> • Verificarea poziției levierului. • Acționarea demarorului. • Utilizarea ambreiajului. • Semnalizarea. • Asigurarea. • Deblocarea frânei de staționare. • Utilizarea frânei de staționare. • Sincronizarea - cuplarea treptelor de viteză (creștere/descreștere). • Demararea. • Accelerarea. • Frânarea. • Oprirea. • Acționarea volanului. • Menținerea traiectoriei. • Respectarea semnalelor agentului de circulație. • Respectarea semnalelor luminoase ale semaforului. • Respectarea exigențelor indicatoarelor rutiere. • Respectarea exigențelor marcajelor rutiere. • Adaptarea vitezei. • Menținerea distanțelor de siguranță. • Menținerea intervalului de siguranță. • Aprecierea spațiului și oprirea la locul indicat. • Aprecierea dimensiunilor de gabarit. • Aprecierea traiectoriilor de deplasare. • La pornire vehiculul s-a deplasat mai mult de 20 cm cu spatele. • Intervenția evaluatorului pentru evitarea pericolului de producere a accidentului.

** Notă: Distanța și timpul estimativ pot fi influențate de condițiile de drum și situațiile rutiere.*

Evaluarea competențelor de conducere auto (Tabelele 1, 2) se realizează în conformitate cu prevederile Curriculumului „Conducători de vehicule” [6] și HG nr. 1452 din 24.12.2007 pentru aprobarea Regulamentului cu privire la permisul de conducere, organizarea și desfășurarea examenului pentru obținerea permisului de conducere și condițiile de admitere la traficul rutier [9].

Evaluarea se organizează în două etape: pe terenul de instruire și pe drumurile publice; se apreciază cu calificative admis/respins și cu eliberarea permisului de conducere de o anumită categorie (A1, A2, A, B1, B, C1, C, D1, D, BE, C1E, CE, D1E, DE, H, F, I).

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Botgros I., Franțuzan L. *Competența școlară – un construct educațional în dezvoltare*. Chișinău, IȘE (Tipogr. „Print-Caro” SRL), 2010;
2. Buimestru L. et al. *Conducători de vehicule: suport didactic pentru instructori*. Chișinău, Tipogr. „Print-Caro” SRL, 2016;
3. Burlacu F. *Influența caracteristicilor drumului asupra siguranței circulației*. Teză de doctorat. București, 2014;
4. *Cod nr. 150 din 17.07.2014 al Transporturilor Rutiere*. In: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 15.08.2014, nr. 247-248, data intrării în vigoare: 15.09.2014;
5. *Conducători de vehicule. Curriculum privind formarea profesională inițială și continuă de toate categoriile/subcategoriile* (aprobat prin Ordinul Ministerului Educației Nr. 1022 din 28.10.2013). Chișinău, 2013;
6. Cristea S. *Dicționar enciclopedic de pedagogie* (v. I). București, Didactica Publishing House, 2015;
7. Frățilă Gh. et al. *Automobile: cunoaștere, întreținere și reparare*. București, Editura Didactică și Pedagogică, 2001;
8. *HG nr. 1214 din 27.12.2010 cu privire la aprobarea Strategiei naționale pentru siguranță rutieră*. In: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 25.03.2011, nr. 43-45;
9. *HG nr. 1452 din 24.12.2007 pentru aprobarea Regulamentului cu privire la permisul de conducere, organizarea și desfășurarea examenului pentru obținerea permisului de conducere și condițiile de admitere la traficul rutier*. In: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 15.01.2008, nr. 8-10, data intrării în vigoare: 15.06.2008, cu modificările ulterioare;
10. *HG nr. 357 din 13.05.2009 cu privire la aprobarea Regulamentului circulației rutiere*. In: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 15.05.2009, nr. 92-93, data intrării în vigoare: 15.07.2009, cu completările ulterioare;
11. *Legea nr. 131 din 07.06.2007 privind siguranța traficului rutier*. In: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, nr. 103-106, 20.07.2007, modificată și completată prin Legea nr. 109 din 19.06.2014. In: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 25.07.2014, nr. 209-216;
12. Macavei E. *Pedagogie: teoria educației*. București, Editura Aramis Print, 2001;
13. Nicola I. *Tratat de pedagogie școlară*. București, Editura Aramis Print, 2003;
14. Onceanu V., Bulgac A. *Bazele comportamentului în conducerea autovehiculului și siguranța traficului rutier*. Chișinău, Tipogr. „Vite-jesc” SRL, 2008;
15. Piéron H. *Vocabularul psihologiei*. București, Editura Univers Enciclopedic, 2001.

INFLUENȚE ALE STABILITĂȚII EMOȚIONALE ÎN DIMINUAREA STRESULUI PROFESIONAL ȘI ÎN PREVENIREA SINDROMULUI *BURNOUT* AL CADRELOR DIDACTICE DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR

Rezumat. *Articolul prezintă o analiză a influențelor stabilității emoționale în evitarea epuizării emoționale datorate stresului profesional și în prevenirea sindromului **burnout** al cadrelor didactice din învățământul primar. Rezultatele cercetării denotă o incidență **burnout** mai mare la persoanele instabile emoțional comparativ cu cele stabile emoțional. Așadar, nivelul scăzut al stabilității emoționale favorizează instituirea nivelului înalt sau mediu a sindromului **burnout**. Totuși, această influență nu este una decisivă, fiind mediată de contextul sociocultural. În asociere cu un pattern comportamental de tip B, stabilitatea emoțională determină o corelație inversă cu sindromul **burnout**. Toți învățătorii cu asemenea caracteristici au demonstrat un nivel scăzut al **burnout**-ului.*

Cuvinte-cheie: *stabilitate emoțională, cadre didactice, stres profesional, pattern comportamental dominant, epuizare emoțională, depersonalizare, reducerea realizărilor profesionale, sindromul **burnout**.*

Stresul, în general, și cel profesional, în particular, au devenit în condițiile societății actuale, omniprezente, constituind o adevărată problemă socială. Agenții stresori care acționează asupra individului produc uzura somatopsihică a acestuia, corelată cu mari dificultăți de adaptare [8, p. 571]. Printre consecințele stresului ocupațional excesiv se numără epuizarea emoțională, depersonalizarea și reducerea realizărilor personale, toate împreună constituind sindromul *burnout*. Pentru a depăși ipostazele stresante și pentru a-și menține homeostazia, organismul trece, practic, prin trei faze: faza de alarmă, cea de rezistență și faza de epuizare. În scopul evitării simptomaticei specifice fazei de epuizare, o importanță majoră îi revine, la nivelul fazei de rezistență, stabilității emoționale. Stabilitatea emoțională este o caracteristică funcțională, dinamică, integrativă a personalității, ce contribuie la realizarea optimală a obiectivelor în situații emoțional solicitante și ne permite să reacționăm flexibil, păstrându-ne echilibrul emoțional.

În această ordine de idei, ne-am propus drept obiective investigarea nivelului de stres al cadrelor

didactice din învățământul primar, determinarea influenței stabilității emoționale în definitivarea patternului comportamental dominant și a rolului lor în prevenirea sindromului *burnout* al învățătorilor. În contextul în care *nu evenimentele ne influențează, ci modul în care le interpretăm*, presupunem, drept ipoteză, că există o corelație semnificativă între stabilitatea emoțională și patternul comportamental dominant al învățătorilor. La fel, considerăm că instabilitatea emoțională în asociere cu tipul A de comportament constituie factori de risc în dezvoltarea sindromului *burnout* al învățătorilor din școala primară, fiindcă „...nici o profesiune nu cere posesorului ei atâta competență, dăruire și umanism ca cea de educator, pentru că în niciuna nu se lucrează cu un material mai prețios, mai complicat și mai sensibil decât este omul în devenire. Ancorat în prezent, întrezărind viitorul și sondând dimensiunile posibile ale personalității, educatorul instruieste, educă, îndeamnă, dirijează, cultivă și organizează, corectează, perfecționează și evaluează neîncetat procesul formării și desăvârșirii calităților necesare omului de mâine” [7, p. 188].

Eșantionul cercetării noastre a fost constituit din 200 cadre didactice din învățământul primar, selectați în mod aleatoriu. Genul respondenților a fost în exclusivitate feminin, vârsta – cuprinsă între 21 și 63 ani, iar vechimea în muncă s-a încadrat în intervalul 1–44 ani. Mediul în care locuiesc și își desfășoară activitatea profesională a fost: 54 % – urban, 46 % – rural.

Pentru determinarea nivelului stabilității emoționale, am apelat la unul dintre cele mai frecvent utilizate instrumente de măsurare în psihologie – chestionarul de personalitate Eysenck. Rezultatele investigării stabilității emoționale a învățătorilor, redate grafic în *Figura 1*, prezintă următorul tablou interpretativ:

Astfel, 11% din eșantion îl constituie învățătorii cu un nivel înalt al stabilității emoționale, ceea ce înseamnă, conform concepției autorilor H. Eysenck, S. Eysenck, comportament organizat, concentrare conjuncturală ridicată atât în situațiile obișnuite, cât și în cele cu un grad de emotivitate crescut. Persoana stabilă emoțional se caracterizează prin maturitate emoțională, adaptabilitate, lipsa rigidității și a anxietății, dar și prin prezența calităților de lider, sociabilitate [2, p. 202].

La celălalt pol, cu 25%, se situează învățătorii cu un nivel înalt al instabilității emoționale. Valorile crescute ale instabilității emoționale indică hipersensibilitate emoțională și dificultăți în restabilirea echilibrului emoțional în situații stresante. Astfel de

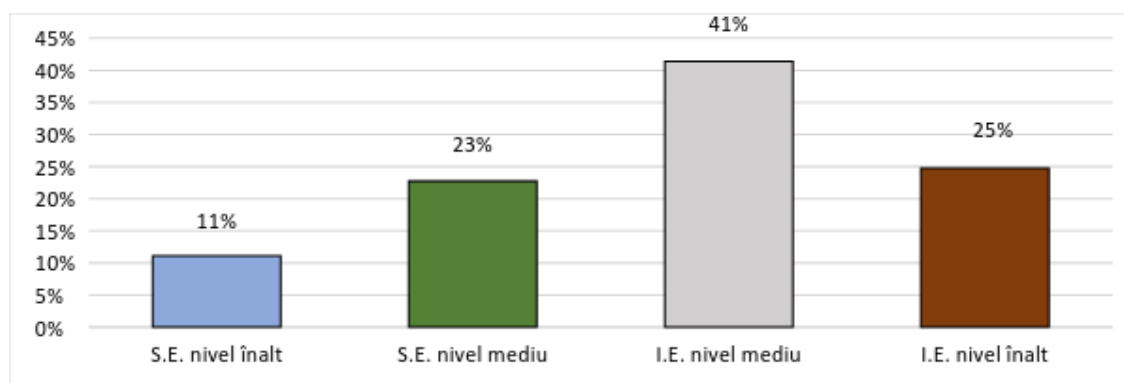


Figura 1. Stabilitatea emoțională a cadrelor didactice din învățământul primar

persoane se plâng frecvent de dereglări somatice difuze cum ar fi: dureri de cap, tulburări digestive, insomnii, amețeli. Pe plan psihic acuză o stare de anxietate, sunt preocupați de tot felul de griji și sentimente neplăcute. Reacțiile emoționale puternice ale instabilului interferă cu adaptarea sa slabă, conducându-l spre răspunsuri iraționale, uneori rigide. Valori medii au obținut 64 % dintre învățători, 23% – dintre care sunt preponderent stabili emoțional, iar 41% – preponderent instabili emoțional [1, p. 82].

O altă metodă utilizată în demersul nostru investigativ este *Scala stresului organizațional MacLin* [9, p. 20], care, pe lângă tipul de comportament dominant (A, B, sau AB), examinează și toleranța la stresul organizațional în cinci domenii: capacitatea de autocunoaștere, spectrul intereselor, acceptarea valorilor altora, flexibilitatea comportamentală și productivitatea muncii. Rezultatele obținute au scos în evidență profilul comportamental caracteristic eșantionului nostru, fiind prezentate în figurile 2 și 3. Astfel, 63% dintre respondenți au obținut valori

înalte ale scorului final, caracterizându-se prin vulnerabilitate la stresul organizațional și predispoziție pentru patternul comportamental de tip A. Persoanele caracterizate de un asemenea *pattern* se disting prin: dorința de a face cât mai multe lucruri într-un timp cât mai scurt; trăsături cum ar fi: agresivitate, ambiție, simțul competitivității, impulsivitate; comportamente verbale explozive și desfășurate cu o mare frecvență; sunt nerăbdătoare, orientate și centrate aproape exclusiv pe profesie, se află mereu în luptă cu oamenii, cu lucrurile, cu evenimentele. Tipul opus de comportament, tipul B, este specific doar la 4% dintre învățători și prezintă următoarele caracteristici: nu se simte în conflict cu timpul sau oamenii, muncește mult și bine, bazându-se pe motivație și voință, posedă un stil încrezător, care-i dă posibilitate să lucreze constant și să nu fie într-o permanentă alertă și competiție cu ceasul. Tipul B de comportament prezintă toleranță la stresul organizațional, numită în literatură și „imunitate la stres”. O treime dintre învățătorii eșan-

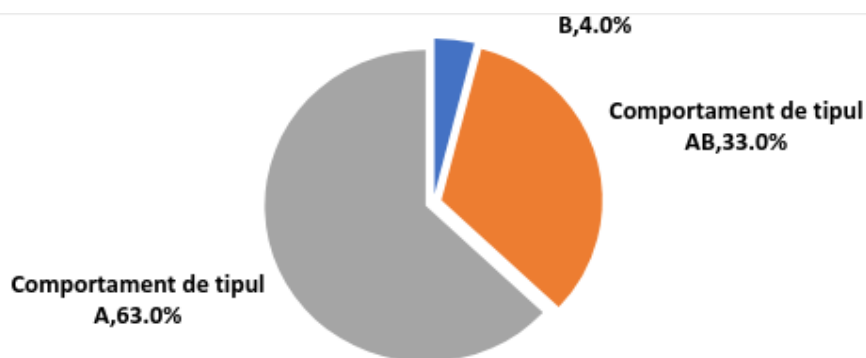


Figura 2. Patternul comportamental dominant specific învățătorilor

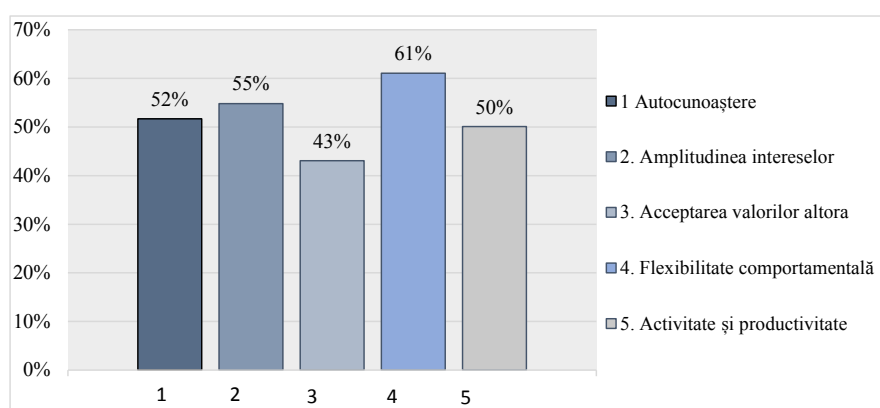


Figura 3. Domenii ale stresului organizațional

tionului nostru prezintă un nivel mediu al toleranței la stres și predispoziție pentru un comportament de tipul AB.

K. MacLin explică predispoziția pentru un anumit tip comportamental (A sau B), pornind de la sinteza următoarelor 5 domenii [9, p. 22]:

- *Autocunoașterea*: cunoașterea propriilor slăbiciuni și a calităților forte care ne ajută în muncă; asumarea unui volum potrivit de muncă într-un timp optimal; posibilitatea de-a acționa rațional, cu stabilirea clară a priorităților și capacitatea de menținere a propriei poziții într-o discuție contradictorie.
- *Amplitudinea intereselor*: persistența grijilor profesionale și în afara orelor de muncă; calitatea relațiilor cu colegii de serviciu, interesul pentru activitatea desfășurată la serviciu; combinarea muncii cu odihna și distracțiile.
- *Acceptarea valorilor altora*: Aprecierea și respectul pentru colegii de serviciu; atitudinea (pozitivă sau negativă) pentru oamenii ce au viziuni diferite, dezacordul frecvent cu părerea șefilor.

- *Flexibilitatea comportamentală*: capacitatea de a reacționa activ la apariția problemelor; capacitatea de-a lucra productiv și cu cei diferiți de propria persoană, lipsa dificultăților în soluționarea situațiilor problematice de la serviciu.
- *Activitate și productivitate*: satisfacția profesională, odihna activă în zilele libere; motivația profesională, preocupări cu privire la păstrarea locului de muncă.

Datele empirice obținute indică faptul că domeniul cel mai stresant pentru învățători este cel al flexibilității comportamentale (61%), iar domeniul cel mai puțin stresant este cel al acceptării valorii altor persoane (43%). Celelalte 3 domenii au obținut valori medii, cuprinse în intervalul 50-55%. Remarcăm aici faptul că niciunul dintre domeniile investigate nu reprezintă un factor major de risc pentru stresul organizațional. Nivelul general al stresului profesional se încadrează în limita valorilor medii, constituind 52,5%.

Pentru depistarea modului de asociere între stabilitatea emoțională și domeniile stresului organizațional am utilizat *coeficientul de corelație Bravais – Pearson*, rezultatele obținute fiind prezentate în Tabelul 1.

Tabelul 1. Corelația SE–stres organizațional

		Autocun.	Ext.int.	Accept.	Flex.com.	Activit.	Total
Stabilitate/ Instabilitate emoțională	r Pearson	0.082	0.114	0.083	0.067	0.180	0.175
	p	0.25	0.111	0.243	0.35	0.011	0.014

Datele din tabel relevă existența unei relații de interdependență slabă ca intensitate între stabilitatea emoțională și toleranța la stresul organizațional în domeniile *Nivelul general al toleranței la stresul organizațional și Activitate și productivitate*. Între celelalte domenii ale stresului organizațional și SE nu există corelații semnificative.

Rezultate similare au fost obținute și la analiza statistică a diferențelor dintre eșantioanele de învățători stabili/instabili emoțional, calculate cu *testul t* pentru eșantioane independente (Tabelul 2).

Datele obținute indică faptul că învățătorii cu un nivel ridicat al stabilității emoționale prezintă un nivel mai înalt al toleranței la stres în domeniul *Activitate și productivitate*. În celelalte domenii ale stresului organizațional nu au fost constatate diferențe semnificative, ambele grupuri demonstrând un nivel similar al toleranței la stres, încadrat în limita valorilor medii.

Pentru o înțelegere mai profundă a surselor stresului în mediul didactic, vom prezenta în continuare și alte rezultate derivate din cercetări autohtone vizând același subiect. Spre exemplu, V. Robu și C. Stoica în lucrarea *Surse ale stresului percepute în rândul profesorilor: cazul Republicii Moldova*, având drept eșantion 70 de cadre didactice (ce activează în 3 licee din mun. Chișinău) menționează următorii factori de stres profesional resimțiți cel mai frecvent de pedagogi: necesitatea de a lucra acasă pentru pregătirea activităților școlare (81%), nivelul scăzut al salarizării și al altor

stimulente materiale (66%), dificultățile întâmpinate în managementul claselor de elevi (60%), volumul mare și greu de acoperit în cursul unui semestru/ an școlar al programelor de învățământ (60%), dispozițiile normative numeroase și adesea contradictorii emise de Ministerul Educației (55%), precum și amenințarea reprezentată de restructurarea normelor didactice (56%). Aceiași autori indică și nivelul global al stresului profesional resimțit de către pedagogi. Astfel, 5,7% se declară nestresați, 47% dintre pedagogi sunt ușor stresați, 39% – destul de stresați și 8,6% – foarte stresați [6, p. 12].

Drept urmare logică a cercetării noastre, vom analiza influența stabilității emoționale asupra patternului comportamental al învățătorilor (Figura 4) dar, ținând cont de determinanții stabilității emoționale vom căuta să înțelegem și cealaltă latură a relației și anume: care este nivelul stabilității emoționale a persoanelor cu un pattern comportamental de tip A sau B (Figura 5).

Datele empirice reprezentate grafic în Figura 4 vin să completeze descriptiv portretul învățătorilor din clasele primare. Astfel, 6% dintre învățătorii stabili emoțional (cu un nivel înalt sau mediu al stabilității) au predispoziție pentru un pattern comportamental de tip B; 40% – demonstrează un model combinat al comportamentului – AB; iar 54% dintre ei au preponderent caracteristici specifice comportamentului de tip A. Datele obținute nu sunt concordante cu așteptările noastre (presupunem că vor fi mai multe persoane cu un comportament de tipul

Tabelul 2. Analiza statistică a stresului profesional la CDSE și CDIE

Variabile	Media învățătorilor SE	Media învățătorilor IE	Diferența dintre medii	Testul t	Grade de libertate	p
Autocunoaștere	10.28	10.36	-0.08	-0.25	126.74	0.803
Extinderea intereselor	10.91	10.97	-0.06	-0.19	139.40	0.850
Acceptarea altora	8.43	8.70	-0.27	-0.67	107.59	0.507
Flexibilitate comp.	12.07	12.26	-0.19	-0.56	125.81	0.579
Activitate și prod.	9.43	10.31	-0.87	-2.22	119.54	0.028
Stres total	51.10	52.52	-1.41	-1.26	112.44	0.212

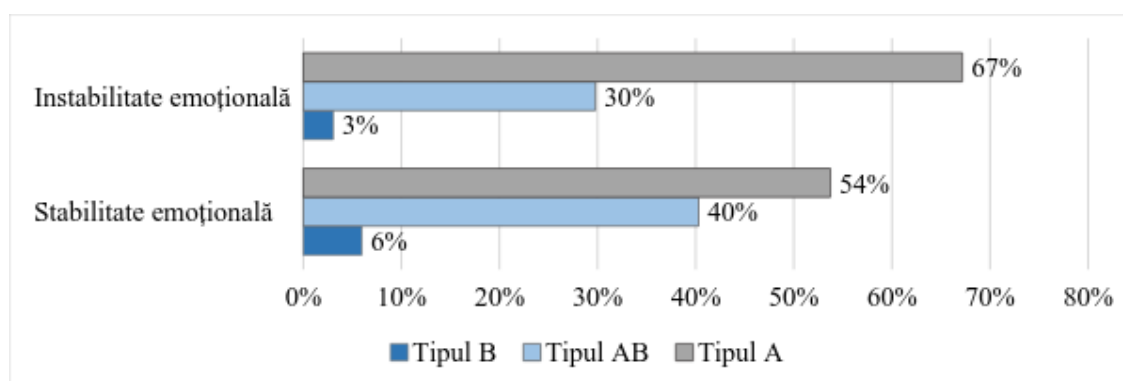


Figura 4. Patternul comportamental dominant în dependență de stabilitatea emoțională a învățătorilor

B), dar sunt concludente cu referire la determinanții stabilității emoționale: dacă SE ar fi fost determinată de factori preponderent biologici și numărul persoanelor cu un tip B de comportament ar fi fost mai mare (să ne amintim, 34% din eșantion demonstrează stabilitate emoțională, iar comportament de tipul B – doar 4%). Deci, 30% dintre învățători având tendințe comportamentale de tip A sau AB, reușesc să rămână emoțional stabili). Este evident aici rolul reglării emoționale, al unei bune pregătiri intelectuale și a motivației pedagogice.

Învățătorii emoțional instabili prezintă caracteristici mai predictibile, și anume: 67% dintre ei au predispoziție pentru un comportament de tip A, 30% – AB și doar 3% demonstrează un comportament de tip B în activitatea profesională (amintim aici că din numărul total al participanților la cercetare 66% sunt preponderent instabili emoțional, iar 63% – demonstrează caracteristici ale tipului A de comportament). Și analiza statistică (Tabelul 3) confirmă existența diferențelor semnificative la scala de stabilitate/instabilitate emoțională, constatate cu tehnica ANOVA simplă ($p=0,008$) între învățătorii cu patternuri comportamentale diferite.

Tabelul 3. Diferența statistică între CDSE și CDIE cu patternuri comportamentale diferite

	F	grade de libertate	p
Stabilitate/Instabilitate emoțională	6,15	2, 19,876	0,008

Analiza post-hoc (testul t Welch, corecția Holm) prezentată în Tabelul 4 denotă existența unor diferențe semnificative statistic între tipurile A și AB; A și B.

Tabelul 4. Corelații statistice între tipurile A, B și AB

	A	AB
AB	0,023	-
B	0,049	0,274

Analizând portretul comportamental al învățătorilor stabili/instabili emoțional, considerăm că relația dintre aceste două variabile poate fi bilaterală, adică și tipul de comportament dominant pe o perioadă mai îndelungată poate influența nivelul stabilității emoționale. Din aceste considerente ne-am propus să analizăm și nivelul stabilității emoționale în dependență de tipul de comportament dominant (Figura 5) Astfel, 71% dintre persoanele cu un *pattern comportamental A* denotă un nivel înalt sau mediu al instabilității emoționale, iar ceilalți 29% sunt mai curând stabili emoțional. Învățătorii cu un *comportament mixt AB* au și un nivel mixt al stabilității emoționale, 59% fiind instabili, iar 41% – stabili emoțional. În ceea ce privește învățătorii cu un *tip B de comportament* dominant, jumătate dintre ei sunt emoțional stabili, iar cealaltă jumătate – emoțional instabili. (Atenție însă: 1) această categorie (tip B) nu este reprezentativă întrucât include doar 8 persoane, 2) Nivelul instabilității emoționale la persoanele cu tipul B de comportament nu este înalt, ci este unul mediu, mai apropiat de valorile normale).

Analiza statistică a interrelației stabilitate emoțională – stres organizațional, ne-a permis efectuarea următoarelor constatări:

- Între variabilele *stres organizațional* și *instabilitate emoțională* există o relație de interdependență reciprocă, dar slabă ca intensitate.
- Între învățătorii cu patternuri comportamentale diferite (A, AB, B) există diferențe semnificative statistic la scala de stabilitate/instabilitate emoțională.

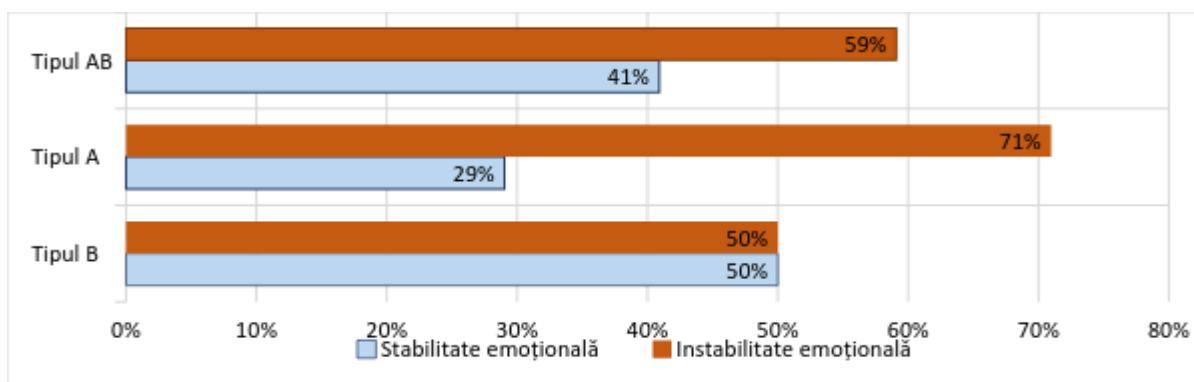


Figura 5. Nivelul stabilității emoționale în dependență de patternul comportamental dominant

- Învățătorii cu un nivel înalt al stabilității emoționale prezintă un nivel mai înalt al toleranței la stres în domeniul *Activitate și productivitate*. În celelalte domenii ale stresului organizațional nu au fost constatate diferențe semnificative, ambele grupuri demonstrând un nivel similar al toleranței la stres, încadrat în limita valorilor medii.

O altă ipoteză a cercetării noastre sugerată de numeroase concluzii ale studiilor teoretico-aplicative e următoarea: *Presupunem că relația dintre stabilitatea emoțională și sindromul burnout este invers proporțională, sau există o corelație pozitivă între instabilitatea emoțională și sindromul burnout al cadrelor didactice din învățământul primar.* Pentru determinarea nivelului arderii emoționale am utilizat *Inventarul Burnout Maslach*, elaborat în 1981 de către Christina Maslach și Susan Jackson [4, p. 125]. Inventarul evaluează componentele principale ale *burnout*-ului: epuizarea emoțională, depersonalizarea și reducerea realizărilor personale, dar și nivelul general al arderii emoționale.

Rezultatele empirice ale cercetării sindromului *burnout* la cadrele didactice din învățământul primar sunt prezentate în Figura 6.

Pentru o analiză temeinică, ne-am propus să examinăm în parte fiecare componentă a *burnout*-ului și anume:

1. *Epuizarea emoțională* (ca dimensiune afectiv-motivațională) presupune vidarea emoțională a persoanei, pierderea energiei și a motivației, apariția frământărilor și a tensiunilor, perceperea muncii ca pe o corvoadă. Un nivel scăzut al epuizării emoționale este specific pentru 11% dintre învățătorii participanți la cercetare; un nivel mediu al epuizării emoționale caracterizează 37% dintre învățători, iar jumătate dintre ei (52%) au un nivel înalt al epuizării emoționale.

2. *Depersonalizarea* (ca dimensiune interpersonal-evaluativă) este asociată cu apariția atitudinilor impersonale, de detașare față de cei avuți în grijă, de respingere sau de stigmatizare a acestora, toate fiind destinate să facă față epuizării resurselor interne. Un nivel scăzut al depersonalizării este

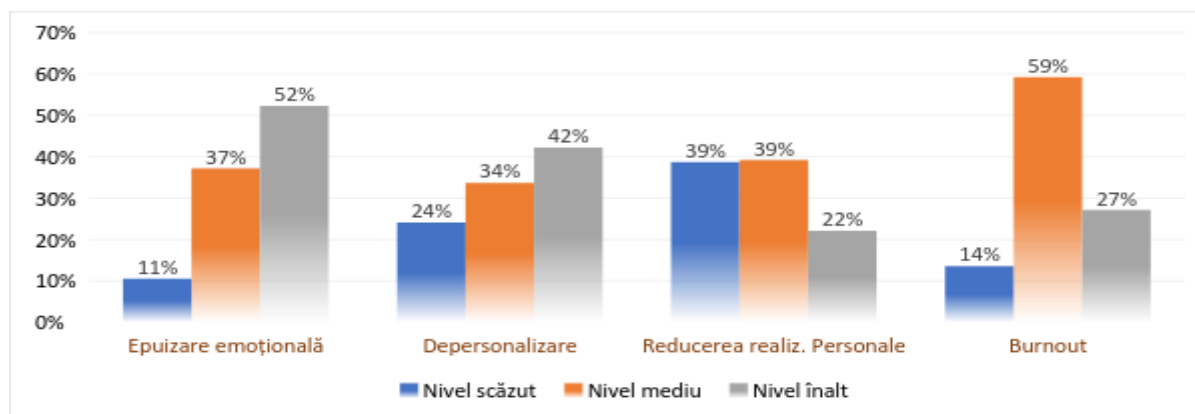


Figura 6. Caracteristici ale sindromului burnout al cadrelor didactice din învățământul primar

caracteristic pentru 24% dintre învățători, 34% – denotă un nivel mediu, iar 42% dintre învățători întrunesc toate caracteristicile enumerate mai sus, demonstrând un nivel înalt al depersonalizării.

3. *Reducerea realizărilor profesionale (ca dimensiune cognitivă, autoevaluativă)* implică pierderea competențelor, autodevalorizarea, diminuarea stimei de sine și a autoeficacității. La această componentă a arderii emoționale 22% dintre cadrele didactice au obținut un nivel înalt, ceilalți fiind caracterizați în egală măsură de un nivel scăzut (39%) și mediu (39%) al reducerii implicării personale și a realizărilor profesionale. Fără a fi subiectivi, exprimăm înaltele noastre considerațiuni acelor învățători care continuă să fie competenți, eficienți și valoroși în munca didactică indiferent de circumstanțe. Dintre cei 53% – epuizați emoțional și 42% – cu o simptomatologie clară a depersonalizării, doar 22% prezintă un nivel al reducerii realizărilor profesionale. Considerăm această comparație extrem de importantă pentru caracterizarea calității învățământului primar și pentru predictibilitatea impactului învățământului primar asupra creșterii potențialului intelectual al societății noastre. La fel, considerăm că această comparație relevă o cauză importantă a numărului mare de învățători instabili emoțional: 31% dintre cei epuizați emoțional continuă să aibă un nivel înalt sau mediu al realizărilor profesionale, reiese de aici că emoțiile lor negative nu sunt proiectate în exterior, ci se manifestă la nivel intrapersonal, fiind și o cauză a instabilității emoționale.

O incidență mare a *burnout*-ului este indicată de valori crescute la scalele *depersonalizare* și *epuizare emoțională* și de valori scăzute la scala *realizărilor profesionale*. În cazul eșantionului nostru, 14% – au prezentat valori corespunzătoare unui nivel scăzut al *burnout*-ului; pentru 59% dintre învățători este caracteristic un nivel mediu al *burnout*-ului, iar 27% dintre ei au obținut valori specifice unui nivel înalt al *burnout*-ului.

Pentru a vedea modul de asociere dintre stabilitatea emoțională și componentele sindromului arderii emoționale, am efectuat analiza statistică, utilizând *coeficientul de corelație Bravis-Pearson*. Re-

zultatele obținute (*Tabelul 5*) denotă existența unei relații de interdependență semnificative statistic între variabilele *instabilitate emoțională* și *epuizare emoțională*, *depersonalizare* și *valori totale ale burnout*-ului. Astfel, putem afirma că creșterea nivelului instabilității emoționale influențează intensificarea epuizării emoționale, a depersonalizării și a sindromului *burnout* în general. În ceea ce privește relația *instabilitate emoțională* – *reducerea realizărilor personale*, ea este una negativă, dar nesemnificativă statistic. Deci, instabilitatea emoțională a învățătorului din clasele primare nu constituie un impediment în calea realizărilor profesionale.

Datele obținute prezintă o similitudine cu cele caracteristice profesorilor universitari, conform cărora 36,7% dintre cei universitari demonstrează un nivel ridicat al arderii emoționale, 48,3% – un nivel mediu, iar 15 % dintre profesori (femei și bărbați) au obținut un nivel scăzut al *burnout*-ului [3, p. 54].

Sunt necesare aici unele precizări:

- Se consideră că *burnout*-ul debutează cu epuizarea emoțională, care, la rândul ei, induce depersonalizarea, considerată un răspuns adaptat atâta vreme cât alte forme de reacție nu s-au soldat cu succes, continuându-se cu reducerea implicării personale. Nu este însă neapărat ca o secvență să o declanșeze pe următoarea. Cercetările demonstrează faptul că reducerea realizărilor profesionale se poate dezvolta și independent de epuizarea emoțională și depersonalizare [8, p. 612].
- În diagnosticarea sindromului *burnout* este bine să ținem cont de anumite particularități gender și de vârstă. Spre exemplu, o oarecare epuizare poate apărea ca o consecință a schimbărilor specifice vârstei, iar un anumit nivel al depersonalizării – drept mecanism de apărare specific profesiilor comunicaționale (inclusiv celei pedagogice) în procesul adaptării profesionale.
- Unele persoane prezintă o vulnerabilitate mai mare în experimentarea *burnout*-ului, în virtutea trăsăturilor de personalitate pe care le

Tabelul 5. Corelația statistică SE-componente ale SB

		BMepuiz	BMdepers	BMreduc	BMtotal
Stabilitate/ Instabilitate emoțională	r Pearson	0,254	0,277	-0,071	0,320
	p	<0,001	<0,001	0,32	<0,001

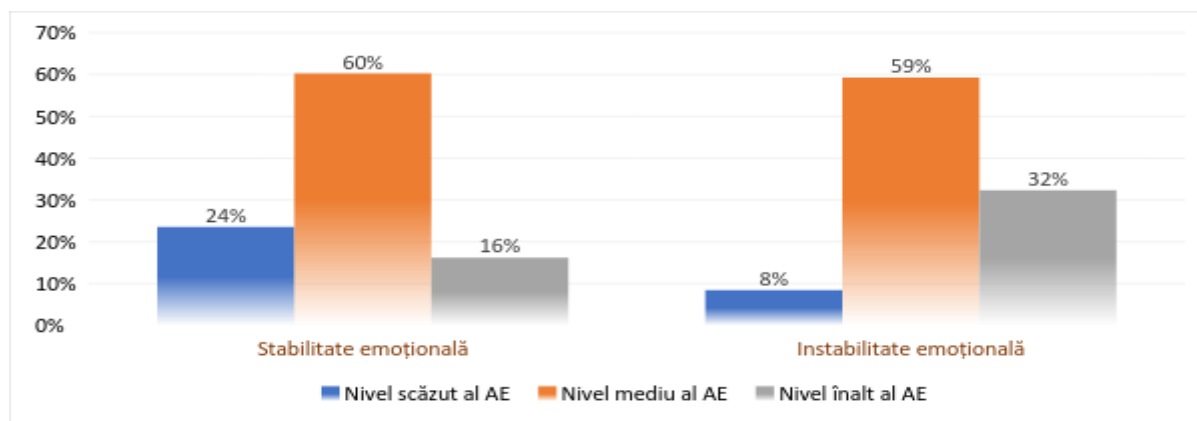


Figura 7. Nivelul burnout la învățătorii emoțional stabili/instabili

posedă. Rezultatele cercetării noastre au arătat că patternul comportamental A (Figura 4) și instabilitatea emoțională sunt predictorii semnificativi ai arderii emoționale (Figura 7). Astfel, deși există o stabilitate generală a trăsăturilor de personalitate, există și diferențe individuale ale stabilității de-a lungul dezvoltării, ceea ce înseamnă că ea se află sub influența unor factori de mediu [5, p. 270]. Astfel stând lucrurile, ar fi plauzibilă constatarea conform căreia burnout-ul este determinat de interacțiunea factorilor psihoindividuali și a celor psihosociali. Coincidența, complementaritatea, concordanța sau nonconcordanța lor ar putea explica mai bine apariția burnout-ului, a modului de instalare, evoluție, a efectelor generate.

Incidența arderii emoționale la învățătorii emoțional stabili/instabili este reprezentată grafic în Figura 7.

Analiza Figurii 7 ne permite să completăm calitativ portretul învățătorului din clasele primare cu următoarele caracteristici:

- Învățătorii stabili emoțional prezintă un nivel scăzut al burnout-ului în 24% dintre cazuri, un nivel mediu al burnout-ului în 60% dintre cazuri, iar comportamente specifice

arderii emoționale se atestă la 16% dintre ei. Nivelul înalt al ponderii burnout-ului (16%) ne sugerează că felul în care sunt constituite la ora actuală mediile didactice creează o presiune asupra individului și nu neapărat numai cei slabi emoțional vor ceda, ci pot ceda și cei entuziaști, și cei care sunt stabili emoțional.

- 32% dintre învățătorii instabili emoțional demonstrează o simptomatologie specifică arderii emoționale, ceilalți obținând valori medii (59%) și scăzute (8%) ale burnout-ului.

Pentru calcularea diferențelor statistice dintre cele două categorii de cadre didactice în ceea ce privește componentele sindromului burnout, a fost aplicat testul *t* pentru eșantioane independente. Datele obținute (Tabelul 6) indică faptul că există o diferență semnificativă între învățătorii SE și IE în ceea ce privește epuizarea emoțională, depersonalizarea și valorile totale ale burnout-ului. În fiecare dintre cazuri, învățătorii instabili emoțional au înregistrat valori mai ridicate. Nu au fost înregistrate diferențe semnificative în ceea ce privește reducerea realizărilor personale, ceea ce confirmă încă o dată faptul că și învățătorii instabili emoțional pot avea realizări profesionale optime.

Tabelul 6. Diferența statistică între CDSE și CDIE în ceea ce privește componentele burnout-ului

Variabile	Media învățătorilor SE	Media învățătorilor IE	Diferența dintre medii	Testul t	Grade de libertate	p
BMepuiz	23,24	26,46	-3,22	-2,75	146,13	0,007
BMdepers	8,16	10,17	-2,01	-2,60	118,74	0,010
BMreduc	35,07	34,42	0,66	0,67	115,34	0,502
BMtotal	5,93	6,68	-0,75	-3,20	117,02	0,002

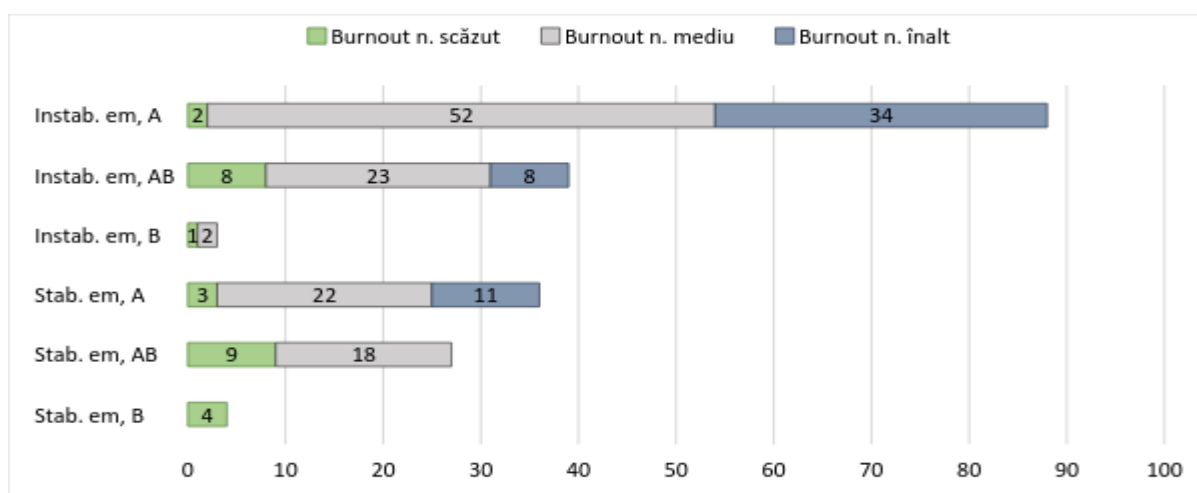


Figura 8. Relația stabilitate emoțională – stres – burnout

Concluzie. Rezultatele obținute demonstrează faptul că instabilitatea emoțională poate constitui un factor predictiv al epuizării emoționale și al depersonalizării, iar în consecință – a sindromului *burnout* în activitatea didactică.

Ținând cont de complexitatea simptomatică a sindromului *burnout*, ne-am propus aprofundarea analizei relației dintre stabilitatea emoțională și *burnout*, implicând și influența stresului profesional, sau mai exact, a patternului comportamental dominant (Figura 8).

Așadar, un nivel înalt al *burnout*-ului este caracteristic pentru: 34 învățători instabili emoțional cu tipul A de comportament; 11 învățători stabili emoțional cu tipul A de comportament și 8 învățători instabili emoțional, cu tipul AB de comportament.

Un nivel scăzut al *burnout*-ului este definitoriu pentru toți învățătorii stabili emoțional cu comportamentul dominant de tip B; pentru 9 (ceea ce constituie 1/3) dintre învățătorii stabili emoțional cu tipul AB de comportament și pentru 2 dintre cei stabili emoțional cu pattern-ul comportamental de tip A. Există și 11 învățători cu un nivel al neuroticismului crescut care se încadrează în limitele nivelului scăzut al *burnout*-ului, și anume: o persoană instabilă emoțional cu tipul B de comportament; 8 instabili emoțional cu un comportament mixt de tip AB și, surprinzător, 2 învățători instabili emoțional cu tipul A de comportament (2 din 88 constituie 2,3%). Restul învățătorilor (116) demonstrează un nivel mediu al arderii emoționale (Figura 8, segmentele colorate în gri).

Constatări concluzive:

1. Există o relație de interdependență semnificativă statistic între variabilele *instabilitate*

emoțională și *epuizare emoțională, depersonalizare* și *valori totale ale burnout-ului*. Astfel, putem afirma că creșterea nivelului instabilității emoționale influențează intensificarea epuizării emoționale, a depersonalizării și a sindromului *burnout* în general.

2. Există o diferență semnificativă statistic între învățătorii SE și IE în ceea ce privește epuizarea emoțională, depersonalizarea și valorile totale ale *burnout*-ului. În fiecare dintre cazuri, învățătorii instabili emoțional au înregistrat valori mai înalte.
3. Între variabilele instabilitate emoțională și reducerea realizărilor personale nu există o corelație statistică semnificativă, ceea ce înseamnă că instabilitatea emoțională a învățătorului din clasele primare nu constituie un impediment în domeniul realizărilor profesionale.
4. Persoanele instabile emoțional demonstrează o incidență *burnout* mai mare decât cele stabile emoțional. Așadar, nivelul scăzut al stabilității emoționale favorizează instituirea nivelului înalt sau mediu a sindromului *burnout*. Totuși, această influență este mediată de diferiți factori socioculturali.
5. În corelație cu tipul A de personalitate, instabilitatea emoțională poate contribui la dezvoltarea unui nivel mediu sau înalt al sindromului *burnout*. Această influență însă nu este una decisivă, dovada constituind-o 2,3% dintre persoanele instabile emoțional, cu un pattern comportamental de tip A care demonstrează un nivel scăzut al caracteristicilor *burnout*.

6. Stabilitatea emoțională împreună cu un pattern comportamental de tip B determină o corelație inversă cu sindromul *burnout*.

Toți învățătorii cu asemenea caracteristici au demonstrat un nivel scăzut al *burnout*-ului.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Bucun N., Cerlat R. *Nivelul stabilității emoționale al cadrelor didactice din învățământul primar în funcție de vârstă, vechimea în muncă și mediul de trai*. In: *Univers Pedagogic*, 2017, nr. 2(54), p. 82-95;
2. Eysenck H., Eysenck S. *Manual of the Eysenck Personality Questionnaire*. London, Hodder and Stoughton, 1975;
3. Gorincioi V. *Studiul sindromului arderii emoționale la cadrele didactice universitare din perspectiva de gen*. Teza de dr. în psihologie. Chișinău, 2015;
4. Maslach C., Leiter M. *The Truth about Burnout*. San Francisco, Jossey-Bass Publishers, 1997;
5. Pervin L., John O. *Personality: Theory and Research*. Wiley: New York, 2001;
6. Robu V., Stoica C. *Surse ale stresului percepute în rândul profesorilor: Cazul Republicii Moldova*. In: *Revistă științifico-practică Psihologie*, 2015, nr. 3-4, p. 12-26;
7. Salade D. *Educație și personalitate*. Cluj-Napoca, Casa Cărții de Știință, 1995;
8. Zlate M. *Tratat de psihologie organizațional-managerială*. Volumul II. Iași, Polirom, 2007;
9. Водопьянова Н., Старченкова Е. *Синдром выгорания*. СПб., Питер, 2008.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ НАПРАВЛЕНИЕ В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ПОСТИНСУЛЬТНЫХ БОЛЬНЫХ

Резюме. Нарушение когнитивных функций является основной причиной глубокой инвалидизации пациентов, выживающих после острого нарушения мозгового кровообращения. Психологическое направление является важнейшим аспектом нейрореабилитации этой категории больных. Методы психологической диагностики доказали свою действенность в клинике цереброваскулярных заболеваний Института скорой медицинской помощи. Психологическая диагностика позволяет проводить достоверные научные исследования (в том числе и междисциплинарные) и эффективно решать целый ряд важнейших клинических задач. Статья посвящена психологическому направлению реабилитации пациентов после инсульта. В статье рассмотрены основные принципы анализа нарушений высших психических функций, требования к проводимым диагностическим методикам и значение психологической диагностики в системе современной комплексной нейрореабилитации.

Ключевые слова: инсульт, мозговые поражения, когнитивные нарушения, психологическая диагностика, нейропсихологическая реабилитация, высшие психические функции.

Инсульт занимает третье место среди причин смертности и является одной из основных причин инвалидности во многих индустриальных странах [6; 7]. Важно, что не менее 2/3 больных выживают, но в той или иной мере становятся нетрудоспособными [20]. Превалирующее число пациентов, перенесших инсульт, на момент заболевания находились в возрасте социальной и профессиональной активности, в дальнейшем большинство из них остаются глубокими инвалидами. Нарушения речи, внимания, зрительного и слухового восприятия, памяти, праксиса и других когнитивных функций, распад целостной нервно-психической деятельности – причина психологической и социальной дезадаптации больных, непреодолимых ограничений во всех областях жизнедеятельности. Организация системы нейрореабилитации этой категории пациентов – важная и сложная задача, которая требует создания четкой концепции, учитывающей комплексность мероприятий [11; 18]. Медико-психологическое воздействие нейрореабилитации представлено, прежде всего, психологическим подходом, который является одним из важнейших составляющих диагностической и коррекционно-восстановительной работы. Централь-

ной задачей нейропсихологического исследования является определение качественной специфики нарушения, а не только констатация факта расстройства той или иной функции. Качественная квалификация синдрома проводится с помощью специального набора методов с опорой на клинические данные [13]. В действующих стандартах нейропсихологического исследования отмечается предпочтительное применение диагностических методик MMSE (Mini-Mental State) и MoCA (Montreal Cognitive Assessment) как имеющих наибольшее распространение в мире. Однако в практике, как и в исследованиях D.J. Blackburn, L. Bafadhel, M. Randall и соавторов [2], отмечается, что золотого стандарта для метода когнитивной диагностики не существует. Методики MMSE и MoCA построены в виде стандартизованного протокола, с вербальным предъявлением инструкции даже в пробах на опознание объектов или их копирование, с высокими требованиями к уровню произвольного внимания пациента – как в пробах на серийный счет или устно-предъявляемую «корректируемую пробу» [21]. Объемное исследование (свыше 500 пациентов), проведенное при помощи методики MMSE, [10] показало, что 42% пациентов в острой

стадии инсульта справиться с тестом не могли вовсе (включая больных с афазией и больных с нарушениями сознания), еще 42% показали существенное снижение когнитивных функций. Согласно тесту МоСА, показатель пациентов с когнитивными нарушениями в подострой фазе инсульта превышает показатель общей статистики (70% при общепризнанной цифре в 65-67% пациентов с когнитивными нарушениями после инсульта) [2; 4]. Авторы цитированной работы полагают, что введение новых инструментов, позволяющих увеличить прогностичность когнитивных функций является необходимым. Общепринятой является точка зрения, согласно которой сохранность познавательных процессов имеет высокую прогностическую силу в отношении реабилитации пациента [6]. Кроме того, в ряде работ показано, что раннее начало реабилитации значительно повышает процент положительных исходов всего процесса лечения [9; 12]. Однако к настоящему моменту методик психологического восстановления в остром периоде инсульта также катастрофически не хватает [17]. Нейропсихолог в ходе клинко-экспериментального исследования может оценить состояние импрессивной и экспрессивной речи, чтения, письма, счета, слухо-речевой и зрительной памяти, ориентировки в пространственных признаках окружающей среды, восприятия цветов, лиц, стимулов разных модальностей (зрительной, слуховой, тактильной), состояние кинетической и кинестетической основы произвольных движений, сохранность функции произвольного контроля и пр. Качественное и точное определение нарушения когнитивных функций указывает на расположение пораженного мозгового субстрата, тем самым помогая выявить первичный дефект и его системное влияние, т.е. понять структуру поражения [14]. Основной задачей в области диагностики является анализ целостных синдромов нарушения психических функций больного, качественное описание структуры дефекта на основе представлений о мозговой организации и внутреннем строении психических процессов, выявление одно- или многоочаговости нарушения высших психических функций (ВПФ) в пределах одного или двух полушарий мозга, их первичного или вторичного, стабильного или неустойчивого характера [8]. Это отвечает, прежде всего, задачам дифференциальной диагностики и раннего начала адекватных реабилитационных мероприятий [15]. Сразу после поступления пациента в отделение психолог проводит всестороннюю

оценку познавательных функций, настроения и особенностей поведения, помогает пациенту осознать свои ограничения и сильные стороны, определяет прогнозы восстановления и совместно с членами реабилитационной бригады разрабатывает адекватную программу с учетом значимых для пациента целей. Для успешной реабилитационной работы особенно необходима одновременная коррекция эмоциональных расстройств, чаще всего это перепады настроения, плаксивость, повышенная тревога и депрессия, утрата веры в себя и в будущее. В связи с этим были разработаны программы когнитивных тренировок, сочетающиеся с психотерапевтическим воздействием [3]. По возможности, исследуется информация о переживаниях, связанных с началом заболевания, об отношении пациента к болезни, своему состоянию, профессиональным и жизненным перспективам, отношениях с членами семьи и др. В целом, по нашим наблюдениям, для повышения эффективности медицинской и социальной реабилитации и последующей социальной адаптации человека, перенесшего инсульт, наиболее важны: стабильность актуального психоэмоционального состояния; адекватное отношение к себе, болезни, здоровью, лечению. Учет этих факторов помогал достигнуть позиции сотрудничества, принятия личной ответственности за выполнение рекомендаций и назначений врача, повысить уровень мотивации в восстановлении состояния собственного здоровья. Создание доверительного отношения, поддерживающего контакт и понимание, так же важно для пациента, как и проведение медикаментозной терапии [1]. Пациентам доступно объясняется о возможных причинах их заболевания, механизмах влияния стресса на организм и возможностях использования адекватных путей решения при возникающих трудностях. При работе с пациентами используется комплекс упражнений, направленных на активизацию мозговой деятельности, что является необходимым для поддержания должного уровня тонуса и энергии мозговых структур и это, в свою очередь, улучшает концентрацию внимания, увеличивает длительность периода работоспособности пациента. Подбор упражнений и длительность занятий для восстановления когнитивных функций может быть различным, в зависимости от выявленных нарушений и тяжести состояния больного, дозируется у каждого больного индивидуально. Для достижения стабильного эмоционального состояния используются

доступные психологические техники, основанные на дыхании, релаксационные упражнения, специальные оздоровительные сеансы, методы поведенческой и телесно-ориентированной психотерапии. Все это преследует одну цель – снижение уровня тревоги, депрессии, беспокойства, страха; активацию внутренних ресурсов; выработку навыка планирования, построение жизненной перспективы [5]. Совместно с пациентом производится поиск новых целей в жизни и достигается осознание того, что возможность изменений в состоянии пациента тесно связана с его активным участием в восстановительной терапии. Предоставляется помощь в анализе своих чувств и мыслей, умении справляться со страхом, отвлекаться от болезни и фокусироваться на позитивных моментах жизни [16]. Важным моментом в работе является акцентирование внимания больного на его малейших успехах, поскольку это может возродить у него надежду на будущее. Проводится обучение примирению с неустранимыми дефектами, настрой на преодоление излечимых расстройств, обучение компенсаторным стратегиям, позволяющим больному решать прежние задачи повседневной жизни новым образом или с применением новых средств [19]. Занятия проводятся как индивидуально, так и в форме групповых занятий палатного типа. Проводится работа с родственниками пациентов, которым важно понимать, что происходит с их близким человеком. Необходимо дать доступную информацию, как следует правильно общаться, выполнять впоследствии комплекс реабилитационных занятий дома, и что крайне важно, не лишать пациента его самостоятельности и предоставить ему условия к самообслуживанию в возможном для него объеме, поддерживать позитивный настрой и жизнелюбие [18]. После проведения данного обследования можно планировать реабилитацию и ресоциализацию больного.

В течение 2015-2016 гг. проведена комплексная психологическая работа с 75 пациентами (в возрасте от 55 до 80 лет), перенесшими ишемический инсульт, на базе отделения цереброваскулярных заболеваний Института скорой медицинской помощи. В исследовании принимали участие пациенты с когнитивными нарушениями различной степени тяжести (от легкой до тяжелой) и трудностями в эмоционально-личностной сфере. Степень нарушений неврологических функций оценивалась в баллах по следующим шкалам: шкала комы Глазго – GCS (G. Teasdale, B. Jennet, 1974), шкала инсульта Национального института здоровья (*National*

Institutes of Health Stroke Scale – NIHSS), модифицированная шкала Ранкина (*The Modified Rankin Scale* – MRS, 1988). Нейропсихологический профиль оценивался с помощью таблиц Шульце (*Shultzttables*), методики Векслера – Лурия (D. Wechsler, 1945), теста рисования часов (ТРЧ) (S. Lovenstoneet, S. Gauthier, 2001), краткой шкалы оценки психического статуса (*Mini Mental State Examination* – MMSE) (M. Folstein et al., 1975), шкалы тревожности Спилбергера-Ханина, шкалы депрессии Бека (*Beck Depression Inventory* – BDI, 1961), шкалы Монтгомери – Асберг (*Montgomery – Asberg Depression Rating Scale*) (S.A. Montgomery, M. Asberg, 1979), 10-балльной шкалы оценки боли.

Все пациенты были включены в исследование согласно следующим критериям: отсутствие тяжелой соматической патологии, ясное сознание по GCS, легкая и средняя степень тяжести по шкале NIHSS, умеренная степень инвалидизации по MRS, согласие пациента на участие в исследовании. Из исследования исключались пациенты с грубой сенсорно-моторной афазией, с грубыми интеллектуально-мнестическими нарушениями, грубой аспонтанностью.

Нейропсихологическая реабилитация больных велась по трем направлениям: первое – **преодоление когнитивного дефицита**; второе – **работа с эмоционально-личностной сферой**, третье – **работа с родственниками и/или близкими пациентов**.

Преодоление когнитивного дефицита, в свою очередь, также велось по двум направлениям – восстановление нарушенных звеньев функциональных систем и выработка стратегии компенсации имеющихся нарушений в том случае, когда восстановление оказывалось невозможным. В зависимости от дефекта и запроса пациента мишенью реабилитации были такие функции, как память, речь, зрительный и зрительно-пространственный гнозис, праксис, функции программирования, регуляции и контроля психической деятельности (планирование действий, постановка целей и задач, контроль над их реализацией). Выработка адекватной стратегии компенсации происходила как с учетом характера нарушений, имеющихся у пациента, так и с учетом возрастных особенностей, учитывая смену стратегии в возрасте инволюции.

Работа с эмоционально-личностной сферой имела своей целью эмоциональную адаптацию пациента к ситуации болезни. Это предполагало, в первую очередь, создание адекватной внутренней картины болезни (ВКБ). Для дости-

жения этой задачи необходимо было разъяснить пациенту особенности его нового состояния (состояния физического, когнитивного ограничения) и помочь в его принятии. Важной составляющей работы был поиск новых жизненных целей и смысла, на которые можно было бы опереться в настоящей ситуации. При необходимости велась специальная работа над психологической травмой, причиненной болезнью.

Работа с родственниками предполагала проведение структурированного интервью, целью которого было дополнение данных анамнеза, установление преморбидного уровня когнитивной сферы и особенностей личности пациента, выяснение сферы увлечений, интересов пациента, установление характера взаимоотношений и роли пациента в семье и в профессиональной жизни, а также уточнение степени изменения его когнитивного и эмоционального статуса в результате болезни. Одновременно с родными и близкими проводилась разъяснительная работа (информирование о болезни, о принципах психического функционирования, о целях и задачах реабилитационной работы в целом и ее отдельных этапах) и затем осуществлялось активное включение их как помощников-участников в процесс реабилитации.

Статистическая обработка включала расчет средних величин и их стандартных ошибок с использованием программ Excel 7.0, Statistica 6.0 фирмы Stat Soft.

Результаты: Реабилитационная работа показала себя эффективной, были достигнуты следующие результаты:

- Улучшились когнитивные показатели пациентов (в различной степени, в зависимости от особенностей болезни и тяжести дефекта); были выработаны определенные стратегии компенсации непреодолимых дефектов.
- Отмечались изменения в эмоционально-

личностной сфере пациентов: формировалась более или менее отчетливая и адекватная внутренняя картина болезни, происходило, в различной степени, принятие болезни, появлялась возможность находить новые личностные смыслы в изменившейся ситуации. Это способствовало улучшению общего эмоционального фона. Важно еще раз подчеркнуть, что мотивация к преодолению нарушений во многом зависит от правильного осознания особенностей нарушений и эмоционального фона пациента. Поэтому работа с эмоционально-личностной сферой обязательно велась параллельно, а нередко и предшествовала действиям, направленным непосредственно на преодоление когнитивных нарушений.

- Достигалось большее понимание близкими пациентов особенностей болезни, когнитивных и эмоциональных трудностей; облегчался процесс их взаимодействия, члены семьи пациентов более активно вовлекались в процесс восстановления, чем немало способствовали его эффективности.

Максимальный эффект нейропсихологической реабилитации постинсультных больных достигается комплексной работой одновременно в нескольких направлениях: когнитивные функции, эмоционально-личностная сфера, работа с родственниками и близкими пациентов. Удельная доля и конкретное содержание каждого из описанных направлений может различаться и зависит от особенностей заболевания, когнитивного дефицита, личностных особенностей пациента, специфики его социального статуса. Каждый вид работы является необходимым звеном процесса реабилитации. Раннее начало психологической реабилитации значительно повышает процент положительных исходов всего процесса лечения.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. American Psychiatric Association. *Diagnostic and Statistical Manual*. 5th edition. 2013;
2. Blackburn D.J., Bafadhel L., Randall M. [et al.] *Cognitive screening in the acute stroke setting*. In: *Age & Ageing*, 2013 Jan., Vol. 42(1), p. 113-116;
3. Brainin M. *Organization of Stroke Care: Education, Referral, Emergency Management and Imaging, Stroke Units and Rehabilitation* / Brainin M., Olsen T.S., Chamorro A. et al. In: *Cerebrovascular Diseases*, 2010, 17 (suppl. 2), p. 1-1431;

4. Dong Y., Slavin M.J., Poon-Lap B.C. et al. *Cognitive screening improves the predictive value of stroke severity scores for functional outcome 3-6 months after mild stroke and transient ischaemic attack: an observational study*. In: BMJ Open, 2013, Vol. 3, Issue 9;
5. Hackett M.L., Yapa C., Parag V., Anderson C.S. *The frequency of depression after stroke: a systematic review of observational studies*. Stroke, 2005, 36, p. 1330-1340;
6. Hinkle J.L. *A descriptive study of cognitive status in acute motor stroke*. In: J Neurosci Nurs, 2002 Aug., Vol. 34(4), p. 191-197;
7. Gavriiliuc M. *Toleranța ischemică cerebrală (prelegere)*. In: Buletinul Academiei de Științe din Moldova, Științe Medicale, 2011, Vol. 1 (29), p. 249-251;
8. Gavriiliuc M., Grumeza A. *Leziunea cerebral postischemică. Efectul precondiționării ischemice și postcondiționării ischemice în identificarea potențialelor strategii pentru tratamentul ictusului cerebral. Revista literaturii*. In: Buletinul Academiei de Științe din Moldova, Științe Medicale, 2009, Vol. 3 (22), p. 19-22;
9. Paolucci S., Antonucci G., Grasso M.G. [et al.] *Functional Outcome of Ischemic and Hemorrhagic Stroke Patients After Inpatient Rehabilitation: A Matched Comparison*. In: Stroke, 2003, Vol. 34, p. 2861-2865;
10. Pedersen M.A., Jorgensen H.S., Nakayama H. [et al.] *General Cognitive Function in Acute Stroke: The Copenhagen Stroke Study*. In: Neurorehabilitation & Neural Repair. September 1996, Vol. 10, No. 3, p. 153-158;
11. Protocol Clinic National. *Accidental vascular cerebral ischemic*. Chișinău, 2008;
12. Running O.M., Guldvog B. *Outcome of subacute stroke rehabilitation. A randomized controlled trial*. In: Stroke, 1998, Vol. 29, p. 779-784;
13. Вассерман Л.И., Дорофеева С.А., Меерсон Я.А. *Методы нейропсихологической диагностики: Практическое руководство*. Спб., 1997;
14. Вахнина Н.В. *Профилактика и лечение постинсультных когнитивных нарушений*. In: Эффективная фармакотерапия. Неврология, 2014, 4(42), p. 32-39;
15. Глозман Ж.М. *Количественная оценка данных нейропсихологического обследования*. Москва, 1999;
16. Захаров В.В., Вахнина Н.В. *Инсульт и когнитивные нарушения*. In: Неврология, нейропсихиатрия и психосоматика, 2011, 2, с. 8-16;
17. Ключко Н.П. *Нейропсихологическая реабилитация больных в остром периоде очаговых поражений головного мозга: дис. ... канд. психол. наук*. Москва, 2002;
18. Лурия А.Р. *Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга*. Москва, 2000;
19. Парфёнов В.А., Хасанова Д.Р. *Ишемический инсульт*. Москва, МИА. 2012;
20. Стародубцева О.С., Бегичева С.В. *Анализ заболеваемости инсультом с использованием информационных технологий*. In: Фундаментальные исследования, 2012, № 8, с. 424-427;
21. Цветкова Л.С. *Нейропсихологическая реабилитация больных*. Москва, МПСИ, 2002.

PSIHLOGIE PEDAGOGICĂ

*Valentina Pascari, Nadia Moșneaga
(Republica Moldova)*

INTERESUL COGNITIV LA VÂRSTA PREȘCOLARĂ: REPERE CONCEPTUALE

Rezumat. *Articolul expune o viziune asupra problematicii interesului cognitiv, la general, și în particular, la nivel de preșcolaritate. Este dezvoltat specificul interesului cognitiv al copiilor de vârstă preșcolară și avantajele formative. Traversarea științifică a conceptelor de „interes”, „interes cognitiv”, generează abordări care să cuprindă cât mai multe caracteristici pentru perioada preșcolară. Sunt examinate mai multe dimensiuni ale interesului cognitiv la vârsta preșcolară, unele clasificări ale formelor de manifestare a interesului cognitiv, componenții și indicatorii de manifestare a interesului cognitiv la copiii de vârstă preșcolară mare.*

Cuvinte-cheie: *interes, curiozitate, interes cognitiv, formațiuni psihologice, trebuințe, comportament volitiv, motive, factor emoțional, reacții înăscute, forme de manifestare a interesului cognitiv, interes situațional, interes activ stabil, interes personal, componenții interesului cognitiv.*

Societatea modernă are nevoie de personalități active, capabile să se autorealizeze, să cerceteze activ lumea în schimbare, la fel să creeze și să descopere strategii originale de activitate. Schimbările ce se produc la ora actuală în lume, inclusiv și în Republica Moldova impune necesitatea de a revizui rolul și importanța *interesului cognitiv*, fapt care determină formarea abilităților de cercetare în viața unei persoane.

În secolul XXI devine din ce în ce mai clar că aptitudinile de interes, de căutare, sunt necesare nu numai pentru cei a căror muncă implică activități științifice, ci și pentru toți oamenii, începând cu copiii de vârstă preșcolară. Din această perspectivă, educația preșcolară are menirea să asigure autodezvoltarea și autorealizarea copilului, să contribuie la dezvoltarea activității de cercetare, a activismului și inițiativei acestuia. Deci, ține de actualitate ca instituția preșcolară să includă în oferta sa educațională și activități elementare de cercetare cu copiii. Din acest punct de vedere, formarea interesului cognitiv la copiii de vârstă preșcolară vine să completeze dimensiunile educației preșcolare, în raport cu politicile educaționale, inclusiv cu „Standardele de învățare și dezvoltare pentru copilul de la naștere până la 7 ani”, unde se specifică că preșco-

larul trebuie: să realizeze experimente pentru a descoperi relația cauză-efect prin acțiunea unor factori asupra obiectelor; să fie capabil să observe, să compare și să evalueze experiențe, acțiuni, evenimente; să dobândească informații despre mediul înconjurător și lumea vie prin observare și manipulare cu obiecte; să folosească instrumente și metode specifice pentru investigarea mediului; să facă generalizări și predicții în baza celor observate. În acest sens, menționăm în mod deosebit rolul activității de investigare, concepută ca o componentă necesară în procesul formării personalității copilului. Prin urmare, vârsta preșcolară reprezintă o perioadă benefică pentru dezvoltarea interesului cognitiv la copii, care, în primul rând, își găsește expresia în forma de activitate de cercetare care vizează descoperirea noului.

Problematica cercetării întreprinse a avut în vedere chiar din momentul inițial acele considerații privitoare la conceptul „interes cognitiv” la copiii de vârstă preșcolară, din perspectiva noilor viziuni teoretice și cât mai potrivite cu necesitățile copilului. În această ordine de idei se înscrie și tematica prezentului demers, prin care ne propunem să examinăm multiaspectual reperele teoretice privind „interesul” ca dimensiune esențială în formarea personalității.

Etimologic, *interesul* este un termen format din două structuri lingvistice provenite din latină: *inter* și *esse* care înseamnă „a fi la mijloc, a fi între”, ceea ce exprimă „relația utilă dintre organism și mediu”. Aplicat în domeniul psihic ar însemna starea sufletească născută între *eu* și *obiect*. Noțiunea însă nu poate fi luată *stricto-sensu* căci interesul nu-și are izvorul în obiectul exterior ci în noi (în interior). Obiectele, doar determină formarea interesului, în caz contrar ar însemna că același obiect să intereseze pe toată lumea. În acest sens, am putea afirma că interesul este o predispoziție înnăscută a unui individ într-o anumită direcție, deși nu susținem această opinie.

Gândind specificul noțiunii de *interes*, putem sesiza că în *Dicționarul explicativ al limbii române*, prin interes sunt desemnate următoarele particularități [25]:

- dorință arzătoare de a cunoaște și de a înțelege pe cineva sau ceva;
- calitatea de a deștepta atenția, a stârni curiozitatea prin importanța, frumusețea, varietatea lucrului, a problemei, a acțiunii etc.;
- orientare activă și durabilă a cuiva spre anumite lucruri, dorință de a le cunoaște și înțelege.

În filozofie, noțiunea de „interes” este examinată în corelație cu *necesitățile* și *valorile* care pătrund în diferite sfere ale vieții societății și ale activităților individului. Cu cât sunt mai diverse interesele omului, afirmă știința filozofică, cu atât mai largă este viața societății exprimată în știință, artă, tehnologie, cultură etc. Filozofii francezi C.A. Helvetius, P.H. Holbach, C.D. Diderot, întreprind prima tentativă de a explica viața socială cu ajutorul intereselor. În acest sens, interesul, susține P.H. Holbach, este *unicul mobil al acțiunilor omenești*, că privește obiectele de care omul își leagă bunăstarea sa, interesul fiind *ceea ce fiecare privește ca necesar pentru fericirea sa*. G.W. Hegel, urmându-l pe Im. Kant sublinia nereducerea intereselor la natura firească a omului. Interesele, după G.W. Hegel, sunt *ceva mai mult decât conținutul intenției și conștiinței*, manifestându-se în rezultatele finale ale faptelor umane [10].

Cercetările realizate în psihopedagogie, sociologie au contribuit la profilarea unor repere teoretice privind problema interesului cognitiv la vârsta preșcolară (E. Condillac, C.A. Helvetius, J.-J. Rousseau, J.F. Herbart, W. James, J. Dewey, Ed. Claparede, O. Decroly, E. Key, M. Montessori,

J. Piaget, H. Поддьяков, U. Șchiopu, M. Șevciuc, A. Bolboceanu et al.). În studiul realizat constatăm variate moduri de examinare a conceptului de „interes”, „interes cognitiv”, datorită caracterului de dezvoltare intensă a copilului la vârsta preșcolară.

Din perspectivă sociologică, interesul este definit ca expresie activă a necesităților unui sistem (individ, grup social, instituție, colectivitate), finalitate care orientează comportamentul omului [1].

În *Dicționarul de psihologie* interesul este definit ca raport de *corespondență* între *cerințele interne, tendințele subiectului* și o serie de *obiecte și acțiuni*, astfel încât subiectul se orientează activ și din proprie inițiativă spre obiectele sau acțiunile respective, iar acestea prezintă o *valență* majoră pentru subiect, îl atrag și-i dau satisfacție. Deci, interesul *reunește trebuințe, motive, tendințe, scopuri* într-o modalitate relativ stabilă de *raportare activă la ceva, după un criteriu de ordin utilitar sau hedonistic*. Deși interesul se constituie în raport cu anumite trebuințe, ele nu sunt reductibile la trebuințe și motive întrucât, modelându-se social, se prezintă ca relații sau atitudini [5].

Urmărind dinamica cercetărilor în psihologie, menționăm mai mulți cercetători (W. James, Ed. Claparède, S. Hall, D. Selli, A. Binet, E. Meiman, V. Preyer et al.), care au avansat ideea *legăturii intereselor cu reacțiile înnăscute* la anumiți stimuli. În opinia cercetătorului W. James, la baza interesului stau predispozițiile înnăscute și capacitățile, iar educația poate doar să dezvolte ceea ce i s-a dat copilului de la natură. Ed. Claparède definește interesele ca pe niște necesități. Totodată, în accepțiunea autorului, interesele pot fi de ordin inferior (animalic), instinctive și de ordin superior (spirituale). Potrivit cercetătorului, există perioade de vârstă *constante* în dezvoltarea intereselor, care se manifestă la un moment dat, și se schimbă, odată cu trecerea la o altă perioadă de vârstă. Având o bază înnăscută, acestea apar și se dezvoltă independent de educație. Potrivit autorului, educatorul, doar exersează activitățile ce corespund intereselor copilului și, suscită interesul pentru aceste activități care nu sunt date sub formă de instincte [Apud 4, p. 159].

În aceeași optică se încadrează și opinia lui E. Thorndike. Deși susține că interesele sunt înnăscute, autorul admite că pot fi și dobândite. Relația dintre *atracție și interes*, autorul o identifică cu relația dintre manifestările înnăscute și cele dobândite [9, p. 98].

Plecând de la abordările prezentate mai sus putem constata că autorii condiționează dezvoltarea intereselor la copil cu factorul biologic (predispozițiile înnăscute). Motivele comportamentului copiilor sunt considerate ca fiind înnăscute, ceea ce conduce la diminuarea rolului educației și instruirii în organizarea sistemică a procesului de dezvoltare a intereselor la copii, la neglijarea activismului acestora, fapt cu care nu putem fi de acord.

Unele concluzii relevante în raport cu interesele se degajă din studiile semnate de către O. Decroly, fapt care a constituit un impuls teoretic important în înțelegerea genezei „intereselor”. În acest sens, autorul a dezvoltat o teorie a intereselor, care a devenit baza sistemului educațional original. Pentru a satisface interesele copiilor, cercetătorul a dezvoltat conceptul de „centre de interes”, care au fost folosite în activitatea practică a instituțiilor de învățământ. În acest sens, O. Decroly afirmă că fiecare „centru” este o totalitate de obiecte care ar corespunde în mare parte intereselor copiilor, iar punctul de plecare sunt *necesitățile* acestuia [Apud 4, p. 155-157].

Idei valoroase în vederea definirii intereselor se conțin în studiile semnate de A. Анастасиев. Interesele, în viziunea autorului, sunt, în primul rând, un *act psihologic complex*, din componența căruia face parte *activitatea rațională sau cognitivă*; în al doilea rând, așa-numita *atenție activă*, interesul este determinat *de activitatea voinței*; în al treilea rând, este nevoie de participarea constantă a *sentimentelor*, fapt care este imposibil în lipsa simpatiei unei persoane pentru obiectul gândirii; sentimentele în acțiunea de interes reprezintă forța hotărâtoare, rațiunea ocupă al doilea loc, iar voința, a treia poziție [Apud 22].

O opinie similară împărtășește și A.Г. Ковалев, care susține că principala semnificație a interesului personal este atitudine stabilă, pozitivă și emoțională față de obiect. Emoția este forța motrice care poate activa sau inhiba procesul de cunoaștere. Influențând rațiunea și voința, emoțiile susțin acțiunile intelectuale și intenționate sau, dimpotrivă, le frânează [15, p. 60].

Din unele studii (С. Рубинштейн, В. Мясищев [20], А. Леонтьев [17] et al.) reiese un alt fapt și anume că interesele sunt niște formațiuni personale, fiind determinate de necesitățile omului. Interesele, observă С. Рубинштейн, nu acționează izolat, ci sunt entități sintetice care înglobează caracteristici intelectuale, emoționale și volitive. Toate acestea

împreună formează interesele. Factorul emoțional determină atractivitatea față de obiect, însă caracteristicile intelectuale și cele volitive impulsionează direcționarea cognitivă [22, p. 16].

O opinie similară împărtășește Л. Гордон, afirmând că interesul este un fenomen dinamic și complex, reflectă realitatea obiectivă și atitudinea noastră față de ea. Specificitatea interesului, menționează autorul, este un proces psihologic sintetic, care include diverse procese mentale. Doar interconectarea elementelor intelectuale, emoționale și volitive creează interes, ca proces psihic specific [14, p. 140].

După Al. Roșca, interesul reprezintă tendința de a da atenție unor obiecte, persoane sau situații, de a fi atras de ele, de a găsi satisfacție în ele. Într-adevăr, o activitate de cunoaștere și de explorare poate cuprinde atenția, dar în același timp și interesul, care este considerat un „motor” intern de dezvoltare a personalității, un „motor” care direcționează personalitatea spre o dezvoltare a intereselor sub aspect cognitiv [6]. Interesul de cunoaștere, observă I. Drăgan, însoțește procesul de formare a oricărui interes, căci funcțional, orice interes, este un interes de cunoaștere, la *baza genezei oricărui interes* – în faza primară – stând *trebuința de orientare și de investigație* [3].

După U. Șchiopu, interesul este un *stimul intern* motivațional care exprimă orientarea activă ori relativ stabilă a personalității umane spre anumite domenii de activitatea [7].

M. Șevciuc apreciază interesul ca o necesitate a personalității de a se ocupa de un anumit domeniu al fenomenelor, de un anumit gen de activitate care-i aduce satisfacție; este un puternic motiv al activității sub influența căruia toate procesele psihice au loc deosebit de intensiv, iar activitatea devine captivantă și productivă și, în cele din urmă, interesul este o *atitudine selectivă* față de lumea înconjurătoare, față de obiectele, fenomenele, procesele ei [8].

Ceea ce au în comun toate definițiile despre interese este *relația* dintre componentul intelectual, emoțional și volitiv. Aceste trei componente ale interesului nu constituie elemente separate, ci un tot întreg, care relaționează între ele. Prin urmare, interesele sunt o formațiune complexă de tip polistruktural, care, pe de o parte, implică dezvoltarea proceselor psihice interne ale personalității: intelectual, emoțional și volitiv, pe de altă parte, reflectă atitudinea individului față de obiectele și fenomenele din mediu înconjurător. Interesele se dezvoltă pe parcursul vieții.

Cu toate acestea, înțelegerea naturii intereselor, a mecanismelor apariției lor este asociată cu *curiozitatea*. Chiar și cea mai neînsemnată manifestare de interes (față de ceva) se bazează pe curiozitate și, de asemenea, dorința de a afla, de a vedea ceva nou, interesul pentru ceva – toate acestea, la fel sunt manifestări de *curiozitate*.

Dicționarul explicativ al limbii române explică *curiozitatea* ca interes; dorință de a afla; a fi atent; a căuta, a cerceta, a scruta, a tatonat, a sonda [25]. Din semnificațiile prezentate rezultă că aplicațiile conceptului de *curiozitate* se află în perimetrul activității de satisfacere a interesului, de valorificare, care, după cum se știe, se realizează și în scopul de solicita atenția. Pe de altă parte, autorii prezintă *curiozitatea* ca fiind *sinonimă* cu *interesul*.

Trebuie să mai menționăm că conceptele de „*interes*” și „*curiozitate*” deseori sunt utilizate prin substituție, ambele având la baza atitudinea de investigare. Curiozitatea a fost în mod constant recunoscută ca un motiv critic care influențează comportamentul uman atât în mod pozitiv, cât și negativ, în toate etapele ciclului de viață. A fost identificată ca o forță motrice a dezvoltării copilului și ca una dintre cele mai importante surse pentru realizarea educației. Curiozitatea a fost, de asemenea, citată ca un impuls care stă în spatele descoperirilor științifice.

Menționăm că *interesul* și *curiozitatea* – două concepte abordate ca fiind sinonime – totuși posedă unele elemente care le diferențiază. Curiozitatea constituie rădăcina biologică din care se va dezvolta sub influența condițiilor socio-culturale și a educației, pe când „*interesul*” de cunoaștere, reprezintă, „*interes cognitiv*”. La ora actuală, nu există o părere unanim acceptabilă asupra definirii și interpretării esenței pedagogice a *interesului cognitiv*.

În literatura de specialitate, *interesul cognitiv* este abordat din diferite perspective, în deosebi prin raportarea la formarea personalității creative, liberă de a gândi etc. Astfel, punem în evidență constatările lui J. Comenius, care susținea că interesul cognitiv reprezintă cea mai importantă *trăsătură* a omului, care ar trebui dezvoltată. O condiție indispensabilă pentru stăpânirea materialului de către copil, autorul o sesiza în interesul lui de a cunoaște. În acest sens, J. Comenius recomandă ca să ne bazăm pe natura interioară a copilului. „Natura” din om posedă o forță de autodezvoltare, automișcare a acestuia. Din această perspectivă, J. Comenius observă, că esența metodologiei educației rezidă

în selectarea eficientă a strategiilor de stimulare a activității cognitive a copilului, fapt care ar asigura autodezvoltarea sa [2].

În procesul de studiere a problemelor interesului cognitiv, unii cercetători au atras atenția asupra necesității dezvoltării interesului cognitiv la copii înainte de debutul școlar Б. Ананьев, Л. Божович, Л. Венгер, В. Давыдов, А.П. Усова, Д. Эльконин, Г. Щукина, Н. Морозова, Ж. Пиаже, У. Шчиору, Р. Голу, А. Болбоceanu, С. Cemortan, V. Pascari et al. Subliniind complexitatea acestui proces, cercetătorii susțin, pe bună dreptate, că interesele cognitive trebuie dezvoltate, începând cu vârsta preșcolară, în caz contrar, această categorie de copii, la treapta primară de învățământ vor întâmpina dificultăți în adaptarea la activitatea de învățare, scade activismul intelectual al copiilor, a motivației pentru învățare.

Din studiile realizate de către Г. Щукина reiese un alt fapt esențial și anume că interesul are orientare cognitivă, care se referă la domeniul de cunoaștere, la laturile lui obiectuale. Această prevedere ne permite să divizăm interesul cognitiv ca un domeniu de interese în general. Cu toate acestea, susține autoarea, specificul interesului cognitiv constă nu într-o simplă cunoaștere a obiectului sau a realității. Chintesența interesului cognitiv este procesul cunoașterii, care se caracterizează prin dorința individului de a pătrunde în natura fenomenelor (și nu doar de a fi consumator de informații despre ele), cunoașterea teoriilor, a bazelor științifice ale unui anumit domeniu de cunoaștere, o dorință relativ stabilă pentru studierea profundă, constantă a acestora [24, p. 25].

Este oportun să menționăm faptul că interesul cognitiv mai implică formarea diverselor *relații personale*: atitudini selective față de un domeniu sau altul, față de activitatea cognitivă, comunicarea cu parteneri în cadrul cunoașterii. Pe această bază se formează înțelegerea mediului ambiant, viziunea asupra lumii, perspectivele lumii și atitudinea lumii, iar caracterul activ determină interesul cognitiv. Mai mult, stimulând toate procesele psihice, interesul cognitiv impulsionează *transformarea realității* prin activitate. Astfel, în activitatea intelectuală se produce: valorificarea, intuiția, abordarea cercetării, dorința de a rezolva probleme etc. Miezul central al interesului cognitiv este informarea, tatonarea elementului nou. Autoarea mai susține că dezvoltarea interesului cognitiv este determinată de *mediul social*, de domeniul și *caracterul activității* copilului, de educație și instruire; depinde în mare măsură de

familie, de pedagog și de strategiile didactice. Tot aici, Г. Щукина vorbește de rolul jucat de vârstă asupra dezvoltării interesului cognitiv, a cunoștințelor dobândite, care contribuie la transferul *interesului* la un nivel superior [ibidem, p. 30].

Caracteristici similare găsim și în studiul Н. Постникова, care observă că interesul cognitiv *interacționează* cu *memoria*, care păstrează cunoștințele acumulate. Forța motrică privind dezvoltarea interesului cognitiv este *imaginația și gândirea*, fapt care face posibilă manifestarea inventivității, inițiativei, independenței în activitate. În asemenea circumstanțe se observă identificarea interesului cu activitatea cognitivă care vizează *descoperirea* a ceea ce este încă necunoscut [21].

Cu referire la vârsta preșcolară, Л. Вахрушева constată că principala formă de interes cognitiv este *interesul circumstanțial*. Caracteristic acestei forme este tendința copilului de a se *extinde* și a se *aprofunda* în cunoașterea obiectelor și fenomenelor pentru a obține *stabilitate* [13, p. 16]. Dobândind stabilitate, interesul cognitiv devine una dintre principalele *forțe motrice* ale dezvoltării intelectuale și comportamentale ale copilului [11, p. 16]. Ca urmare, reflecțiile copilului obțin caracter de explorare, de rezolvare a sarcinilor cognitive, îmbinate cu efortul volitiv.

Important pentru cunoașterea mecanismului funcționării interesului cognitiv este cunoașterea formelor de manifestare a lui. În funcție de formele de manifestare a interesului cognitiv Л. Божович [12, p. 20-55] și Н. Морозова [19, p. 48] disting două forme principale, care reprezintă etapele succesive ale dezvoltării lui:

- *Situativ* – se manifestă ca urmare a caracteristicilor externe ale obiectelor.
- *Personal* – este caracteristic înțelegerea sensului activității, a semnificației personale și sociale.

O clasificare relevantă a intereselor cognitive a fost elaborată de Г. Щукина:

- *Situativ* – reprezintă o experiență episodică.
- *Interesul activ stabil* – implică atitudinea emoțional-cognitivă ca atitudine cognitivă emoțională față de disciplină, obiect sau activitate.
- *Personal* – ca parte a personalității.

Una din caracteristicile semnificative ale acestei clasificări este stabilitatea, care reflectă specificul interesului din punct de vedere subiectiv și personal.

Interesul stabil impulsionează copilul spre acțiune, determină viziunea sa asupra lumii.

Într-un cadru de cercetare a caracteristicilor esențiale ale interesului cognitiv, am atras atenția asupra mai multor clasificări în care sunt sistematizate manifestările sale specifice. А. Маркова [18, p. 58] propune două grupuri de caracteristici ale intereselor cognitive: calitative și dinamice.

- *Caracteristicile calitative* includ: selectivitatea, eficiența, activitatea, medierea, conștientizarea, generalitatea, independența.
- *Caracteristicile dinamice* implică: stabilitate sau durata păstrării; expresivitate, putere și intensitate; emoționalitatea, atât pozitivă, cât și negativă, comutabilitate, extindere.

Deși clasificarea a fost structurată în baza activității școlarului mic, unele dintre caracteristici pot fi preluate și examinate în raport cu vârsta preșcolară mare. Rezultatele cercetărilor realizate de Т. Куликова [16, p. 160-175] arată că interesul cognitiv la vârsta preșcolară mare are o structură identică cu a școlarului de vârstă mică. Natura manifestărilor interesului cognitiv, în comparație cu a școlarului mic implică: manifestări emoționale, exprimate prin atitudine preferențială față de activitate; manifestări ale activității intelectuale; manifestări de eforturi volitive. Ca rezultat, s-a demonstrat că interesul este reprezentat de următorii *indicatori*: activitate, independență, gradul de referire la obiectul studiat, manifestarea emoțională, referire la diferite aspecte ale activității. Cu toate acestea, în clasificările prezentate, printre manifestările de interes cognitiv, nu se regăsește componenta ce asigură *latura practică* (priceperea de a *explora, instrumente* de realizare a activității cognitive).

Prin examinarea a mai multor studii, s-au putut identifica componentii structurali ai interesului cognitiv și indicatorii de manifestare a lui, specifici copiilor de vârstă preșcolară mare.

Caracteristica structurală a componentilor și a indicatorilor de manifestare a interesului cognitiv dezvăluie natura și complexitatea procesului de dezvoltare a lui, precum și necesitatea unui studiu complex al condițiilor pedagogice, a strategiilor de formare a acestuia.

Reieșind din constatările anterioare, problema interesului cognitiv reprezintă o necesitate în contextul formării unei personalități active, capabile să se adapteze la schimbările ce se produc continuu în societate. Această afirmație se bazează pe următoarele **concluzii**:

Tabelul 1. Componentii interesului cognitiv și indicatori de manifestare a lui

Componentii interesului cognitiv	Indicatori de manifestare a interesului cognitiv
Intelectuali	<ul style="list-style-type: none"> • Activismul cognitiv sub formă de întrebări. • Referire la obiectul examinat. • Închipuiri despre mediul înconjurător.
Emoționali-volitivi	<ul style="list-style-type: none"> • Manifestarea emoțiilor legate de cunoaștere. • Activism și independență în depășirea dificultăților. • Concentrarea atenției față de informația cognitivă.
Procesuali	<ul style="list-style-type: none"> • Abordarea investigațională în realizarea sarcinii de căutare. • Tendința de a utiliza procedee netradiționale în rezolvarea sarcinii de descoperire. • Atenție deosebită față de unele laturi ale activității cognitive. • manifestarea abilităților de a intra într-un dialog despre cunoaștere.

- interesul implică *raportul* de corespondență între *cerințele interne, tendințele subiectului și o serie de obiecte și acțiuni*, astfel încât copilul se orientează activ și din proprie inițiativă spre obiectele sau acțiunile respective;
- interesul este una dintre formele de manifestare a necesității cognitive ale copilului;
- interesul este un act psihologic complex, din componența căruia face parte activitatea rațională sau cognitivă, atenția activă, activitatea voinței, sentimentele;
- interesul este strâns legat de conceptul de „activitate” care este de mare importanță în formarea activității cognitive a copilului.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Anastasiu C. et al. *Dicționar de sociologie*. București, Babei, 1998;
2. Comenius J. *Didactica magna*. București, Tip. „România de mâine”, 1921;
3. Drăgan I. *Interesul cognitiv și orientarea profesională*. București, Editura Didactică și Pedagogică, 1975;
4. Minder M. *Didactica funcțională. Obiective, strategii, evaluare*. Chișinău, Editura Cartier Educațional, 2003;
5. Popescu-Neveanu P. *Dicționar de psihologie*. București, Editura Albatros, 1978;
6. Roșca Al. *Psihologie generală*, ed. a II-a. București, Editura Didactică și Pedagogică 1976;
7. Șchiopu U. (coord.) *Dicționar de psihologie*. București, Editura Babel, 1997;
8. Șevciuc M. *Fundamentele psihopedagogice de formare a intereselor cognitive la elevii claselor primare*. Teza de dr. în pedagogie. Chișinău, 1996;
9. Thorndike E. *Învățarea umană* (trad.). București, E.D.P., 1983;
10. Țirdea T., Berlinschi P., Eșanu A. et al. *Dicționar de Filosofie și Bioetică*. Chișinău, CEP „Medicina”, 2003;

11. Ананьев Б.Г. *Познавательные потребности и интересы*. Изд-во Ленинградского университета, 1968;
12. Божович Л.И. *Проблемы формирования личности: избр. психолог. труды*. Под ред. Д.И. Фельдштейна. Москва, Ин-т практической психологии, 1995;
13. Вахрушева Л.Н. *Условия формирования познавательного интереса к математике у старших дошкольников: автореф. дис...канд. пед. наук. МПГУ. Москва, 1996;*
14. Гордон Л.А. *Психология и педагогика интереса*. Киев, Радянска школа, 1940;
15. Ковалев А.Г. *Психология личности*. Ленинград, ЛГПИ „А.И.Герцена”, 1963;
16. Куликова Т. *Воспитание познавательных интересов и любознательности*. In: *Воспитателю о работе с семьей*. Под ред. Н.Ф. Виноградовой. Москва, Просвещение, 1989, с. 160-175;
17. Леонтьев А.Н. *Психологические механизмы мотивации*. Новосибирск, Изд-во НГПИ, 1992;
18. Маркова А.К. *Формирование интересов и мотивов учебной деятельности*. Москва, Педагогика, 1990;
19. Морозова Н. Г. *Учителю о познавательном интересе*. Москва, Педагогика, 1979;
20. Мясищев В.Н. *О потребностях как отношениях человека*. Уч. записки ЛГУ. Ленинград: Психология и педагогика, 1956, № 214, с. 17-19;
21. Постникова Н.К. *Развитие познавательных интересов у старших дошкольников: дисс. ... канд. пед. наук: ЛПГУ им. А.И. Герцена. Ленинград, 1968;*
22. Рубинштейн С.Л. *Проблемы общей психологии: в 2-х т. / под ред. АПН СССР*. Москва, Педагогика, 1989;
23. Щукина Г.И. *Проблема познавательного интереса в педагогике*. Москва, Педагогика, 1971;
24. Щукина Г.И. *Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся*. Москва, Педагогика, 1988;
25. www.dexonline.ro

DEZVOLTARE PROFESIONALĂ

Svetlana Nastas, Aurelia Pisău
(Republica Moldova)

DEZVOLTAREA COMPETENȚELOR DIGITALE ALE CADRELOR DIDACTICE – PREMIȘĂ ÎN ASIGURAREA CALITĂȚII, EFICIENȚEI ȘI RELEVANȚEI PROCESULUI EDUCAȚIONAL

Rezumat. Articolul vizează necesitatea TIC în procesul educațional, în învățământul general. Instrumentul de colectare a datelor este chestionarul, care ne permite elucidarea mai multor aspecte: frecvența utilizării TIC la disciplina școlară; mijloacele tehnice disponibile la disciplină; instrumente TIC moderne v-ar facilita predarea-învățarea- evaluarea în cadrul disciplinei, dar și rolul TIC în educație.

Cuvinte-cheie: Tehnologii Informaționale și Comunicaționale (TIC), mijloace TIC, instrumente TIC.

Pe măsură ce tehnologiile sunt integrate în toate activitățile din orice domeniu, capacitatea de a utiliza TIC și de a ține pasul cu evoluția lor rapidă a devenit o condiție obligatorie întrucât tehnologiile digitale transformă fiecare aspect al vieții, de la stilul de viață personal la activitatea de la locul de muncă. În acest context, educația prin TIC reprezintă „o modalitate nouă de a privi procesul de învățare, elementele de fond rămânând aceleași. Se schimbă doar mijlocul de însușire al cunoștințelor și crește libertatea beneficiarului de a învăța în locul și momentul dorit.”

[1] **Competențe-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții** – Act de recomandare 2006/962/CE a Parlamentului European și a Consiliului din 18 decembrie 2006. Acest document reflectă cele 8 competențe-cheie, printre care regăsim și *competența digitală*, ce implică cu încredere și în mod critic tehnologii din societatea informațională, și abilitățile de bază privind tehnologia informației și a comunicării.

2) Actul **Standarde de competență în domeniul TIC pentru cadrele didactice**, publicat în 2008 de UNESCO. Acest document are la bază 6 module de standarde de competență în domeniul TIC pentru cadrele didactice: *Alfabetizarea tehnologică; Cunoștințe de bază; Integrarea tehnologiilor; Instrumente de bază; Clasa standard; Alfabetizarea digitală.*

3) Strategia **Europa 2020**, Bruxelles, 03.03.2010, Comisia a prezentat șapte inițiative emblematică pentru a stimula realizarea de progrese în cadrul fiecărei teme prioritare, printre acestea se enumeră și tema „**O agendă digitală pentru Europa**” ce are ca obiectiv general de a aduce beneficii economice și sociale durabile datorită unei piețe unice digitale bazate pe internetul rapid și ultrarapid, și pe aplicațiile interoperabile.

4) Strategia națională de dezvoltare a societății informaționale **Moldova Digitală 2020** aprobată prin Hotărârea Guvernului nr. 857 din 31 octombrie 2013, este orientată spre crearea condițiilor prin intervenția minimă a statului, dar cu efect maximum pentru dezvoltarea societății informaționale, concentrând eforturile pe trei piloni:

- **Pilonul I: Infrastructură și acces** – îmbunătățirea conectivității și accesului la rețea;
- **Pilonul II: Conținut digital și servicii electronice** – promovarea generării conținutului și serviciilor digitale;
- **Pilonul III: Capacități și utilizare** – consolidarea alfabetizării și competențelor digitale pentru a permite inovarea și a stimula utilizarea.

5) **Standarde de competențe digitale pentru cadrele didactice din învățământul general**, aprobată prin ordinul Ministerului Educației al Republicii Moldova nr. 862 din 07 septembrie 2015. Scopul acestui document constă în enunțarea competențelor digitale de care trebuie să dea

dovadă cadrele didactice din învățământul general. Competențele digitale au fost clasificate pe trei nivele – de bază, intermediar, avansat.

Domeniile de competențe digitale:

- 1) Comunicare digitală;
- 2) Gestionarea informației;
- 3) Crearea de conținuturi digitale educaționale;
- 4) Implementarea aplicațiilor de management școlar;
- 5) Sisteme de gestionare a conținuturilor educaționale (SGCE);
- 6) Utilizarea echipamentelor digitale în educație;
- 7) Respectarea normelor etice și legale în spațiul digital.

În sectorul **Calitatea Educației** al Institutului de Științe ale Educației, pentru a determina necesitățile cadrelor didactice, problemele, avantajele și dezavantajele utilizării TIC în procesului educațional, a fost elaborat un set de instrumente – în cadrul proiectului *Asigurarea științifică a calității, eficienței*

și relevanței procesului educațional în învățământul secundar general.

În baza cercetărilor realizate s-a delimitat importanța asistenței TIC în vederea derulării unui proces de predare-învățare-evaluare de calitate. În acest sens s-a convenit focusarea pe acest criteriu și elaborarea a două instrumente: chestionarul pentru cadrele didactice și pentru elevi. Importanța asistenței TIC în învățământul secundar general este una primordială, deoarece are repercusiuni asupra tuturor elementelor: conținut, reconceptualizarea strategiilor didactice, gradul de implicare a elevilor etc.

Într-o abordare generalizatoare pot fi remarcate următoarele date, specificate doar pe un singur instrument, aplicat cadrelor didactice din învățământul general. Răspunsurile, pentru o vizualizare clară, sunt detaliate în reprezentări grafice pentru fiecare item. E de remarcat că în completarea chestionarului au participat cadre didactice de la majoritatea disciplinelor de studiu din învățământul general, reflectate în *Tabelul 1*.

Tabelul 1. Cadrele didactice chestionate, pe discipline

Disciplina	Numărul de profesori	%
Matematică	67 (profesori)	19,94%
Clasele primare	48 (profesori)	14,28%
Limba și literatura română	41 (profesori)	12,20%
Chimie	32 (profesori)	9,52%
Biologie	29 (profesori)	8,63%
Istorie	21 (profesori)	6,25%
Limba engleză	19 (profesori)	5,65%
Fizică	18 (profesori)	5,35%
Informatică	13 (profesori)	3,86%
Geografie	11 (profesori)	3,27%
Limba franceză	10 (profesori)	2,97%
Educație civică	6 (profesori)	1,78%
Educație fizică	5 (profesori)	1,48%
Educație muzicală	5 (profesori)	1,48%
Limba rusă	4 (profesori)	1,19%
Psihologie	4 (profesori)	1,19%
Educație tehnologică	2 (profesori)	0,59%
Educație plastică	1 (profesor)	0,29%
Total	336 de profesori	

Astfel, din datele obținute prin chestionare putem observa, că numărul cadrelor didactice, conform ariilor curriculare, stabilesc următorul clasament, vizualizat în *Figura 1*.

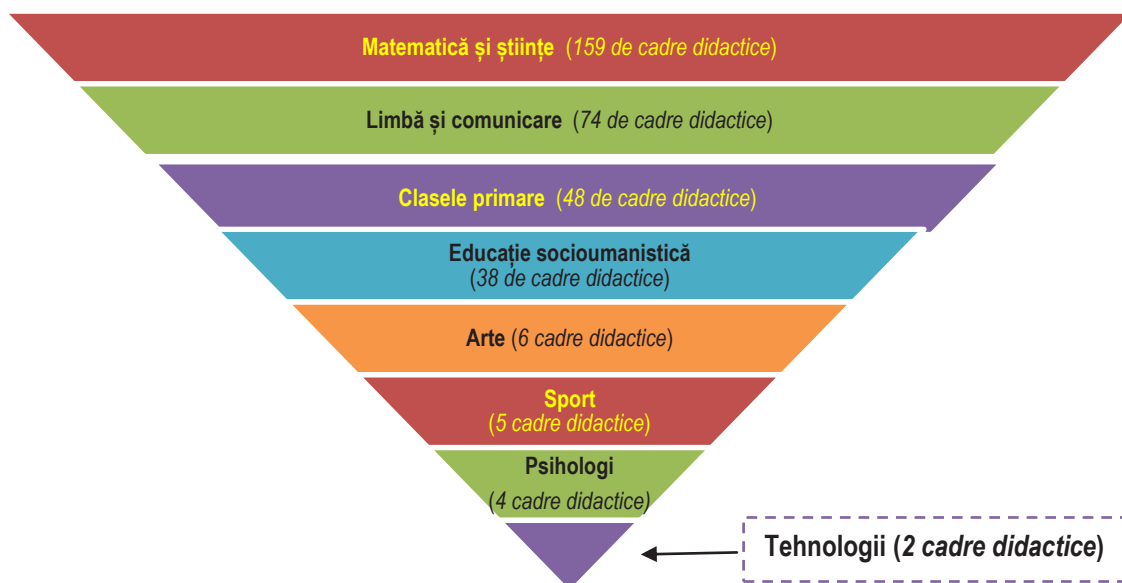


Figura 1. Numărul cadrelor didactice pe arii curriculare

În figura de mai jos sunt reflectate numărul cadrelor didactice care predau la un anumit ciclu de învățământ. Din datele selectate se atestă implicarea tuturor cadrelor didactice, prevalează însă profesorii din gimnaziu.

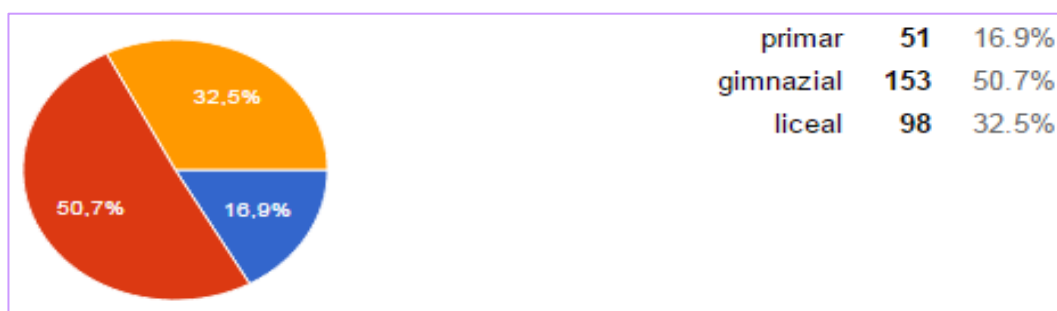


Figura 2. Numărul cadrelor didactice după ciclul de învățământ

Rezultatele obținute la itemul *Cât de des utilizați instrumentele TIC în procesul educațional?* sunt reflectate în *Figura 2*.

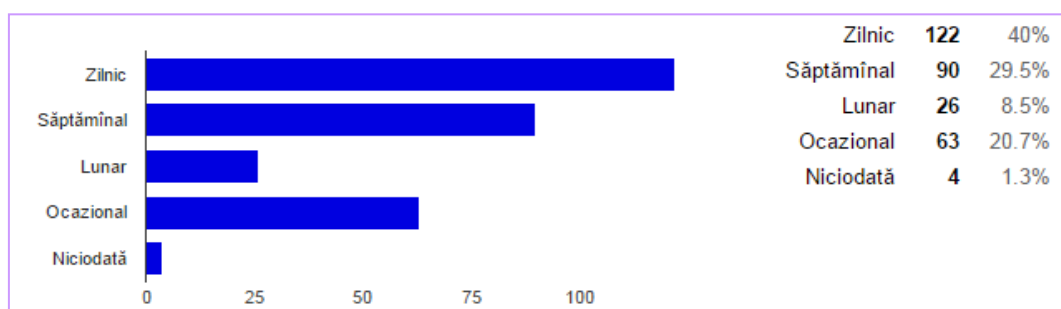


Figura 3. Frecvența utilizării TIC în procesul educațional

Conform datelor reprezentate în *Figura 3*, observăm că majoritatea cadrelor didactice utilizează TIC în procesul educațional zilnic (122) și săptămânal (90), ceea ce reprezintă 63,10% din numărul total de cadre didactice chestionate.

Pentru itemul ce vizează **mijloacele tehnice disponibile la disciplină**, rezultatele sunt relatate în *Figura 4*. Datele ne relevă diversitatea instrumentelor TIC aplicate în școală.

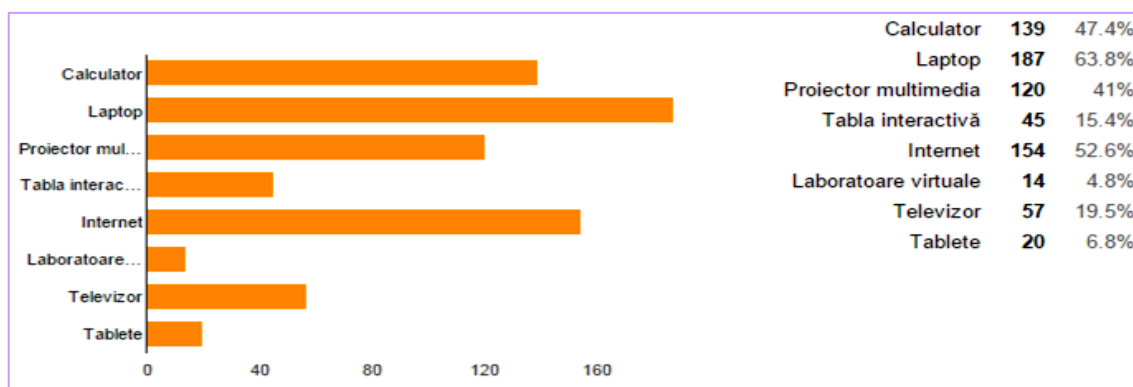


Figura 4. Mijloacele tehnice de care dispun cadrele didactice la disciplină

Rezultatele din *Figura 4* indică faptul că majoritatea cadrelor didactice implicate în chestionare dispun de următoarele mijloace tehnice: laptop (fie personal sau asigurat de instituția în care activează) sau computer, proiector și conexiune la

internet. În urma realizării itemului **Ce instrumente TIC moderne v-ar facilita predarea-învățarea-evaluarea în cadrul disciplinei pe care o predați?** am obținut rezultatele reprezentate în *Figura 5*.

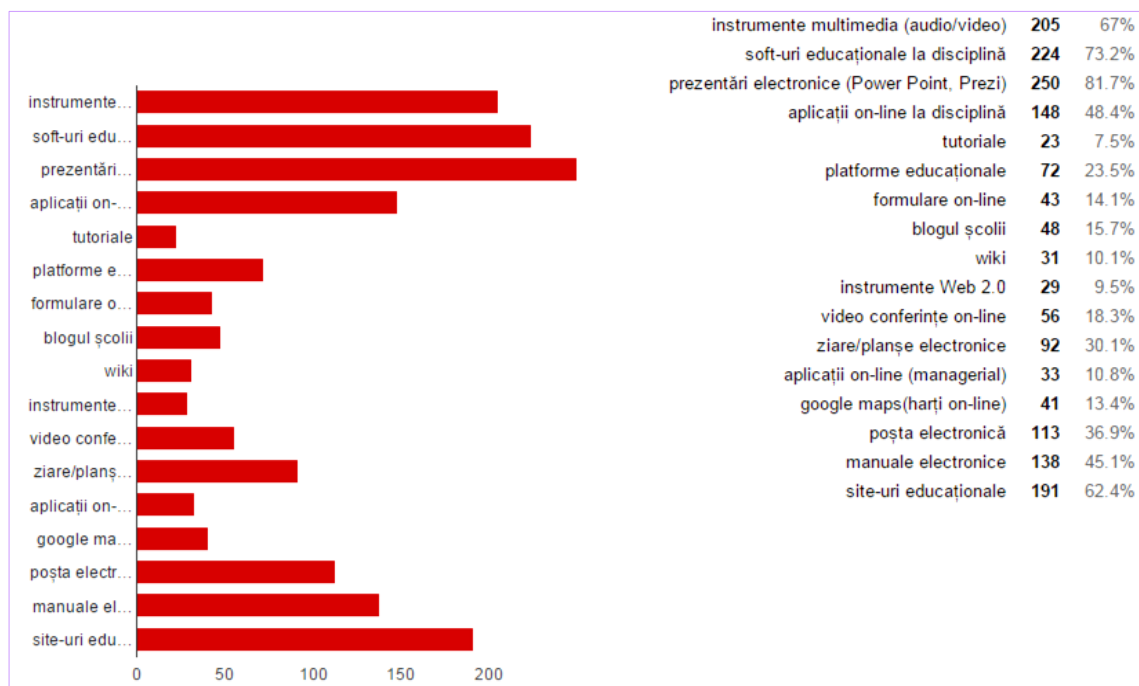


Figura 5. Instrumente TIC moderne ce facilitează procesul predare-învățare-evaluare

Conform rezultatelor din *Figura 5*, observăm un interes sporit pentru instrumentele TIC moderne, dar și deschiderea cadrelor didactice, motivarea și dorința de a se racorda așteptărilor înaintate de elevi, părinți, societate. Astfel, obținem următorul clasament: 1. Prezentări electronice (250 de cadre didactice); 2. Soft-uri educaționale la disciplină (224 de cadre didactice); 3. Instrumente multimedia (audio/video) (205 cadre didactice); 4. Site-uri educaționale (191 de cadre didactice); 5. Aplicații on-line la disciplină (148 de cadre didactice); 6. Manuale electronice (138 de cadre didactice); 7. Poșta electronică (113 cadre didactice).

Următorul item pretinde: *Apreciați pe o scară de la 1 la 5 rolul TIC în educație pentru datele respective:*

- Necesitatea utilizării TIC;
- Eficiența lor;
- Impactul pozitiv asupra disciplinei pe care o predați;
- Stimularea motivării pentru învățare;
- Dezvoltarea unei personalități active.

Datele statistice a acestui item sunt reprezentate grafic în figurile 6-10.

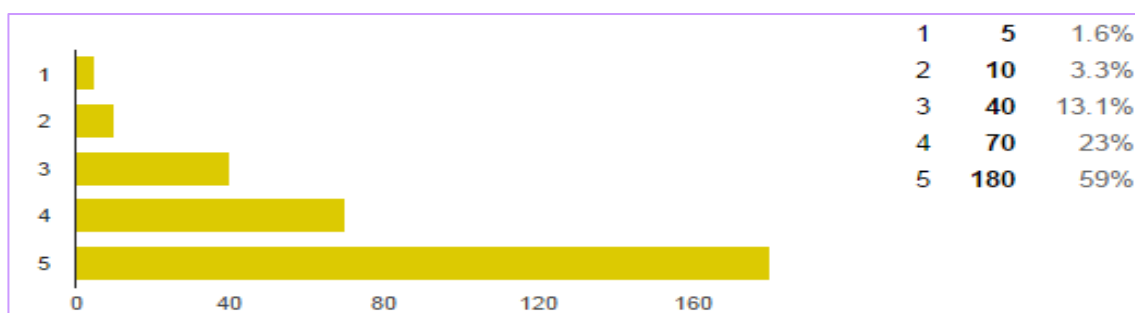


Figura 6. Numărul cadrelor didactice, cu referire la necesitatea utilizării TIC (%)

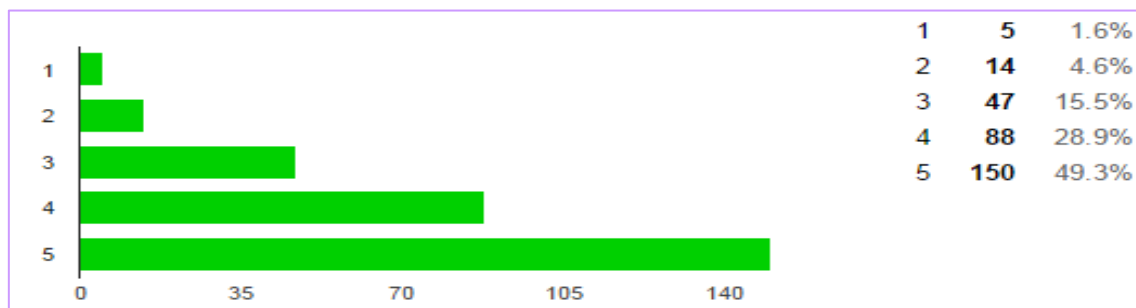


Figura 7. Numărul cadrelor didactice, cu referire la eficiența TIC (%)

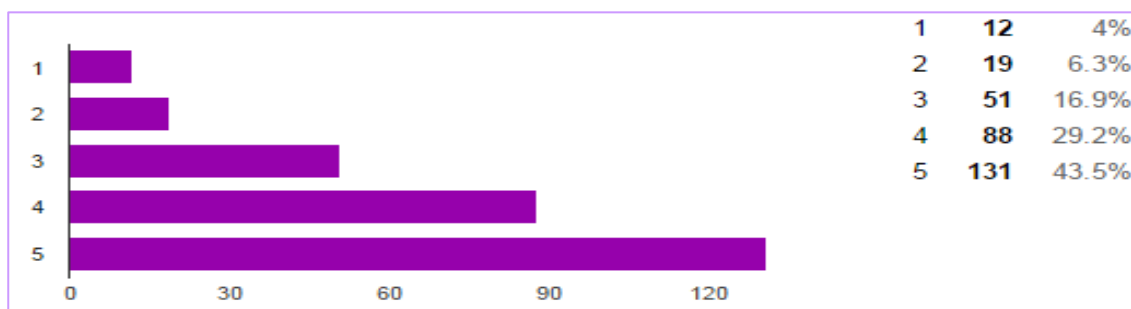


Figura 8. Numărul cadrelor didactice, cu referire la impactul pozitiv al TIC asupra disciplinei școlare (%)

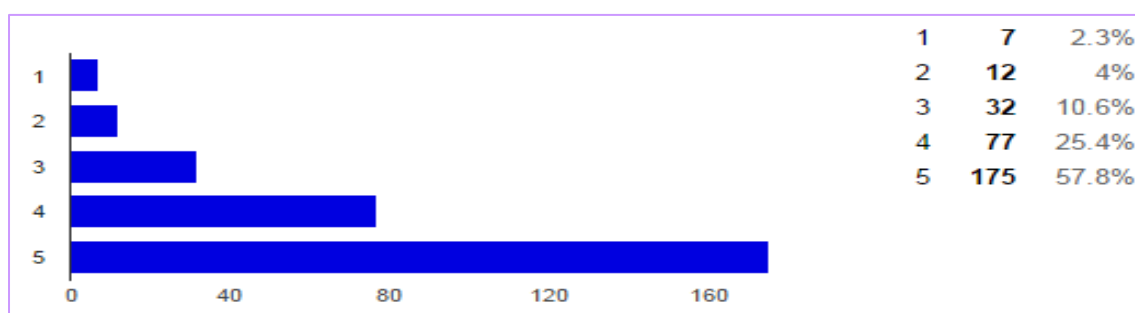


Figura 9. Numărul cadrelor didactice, cu referire la stimularea motivării (%)

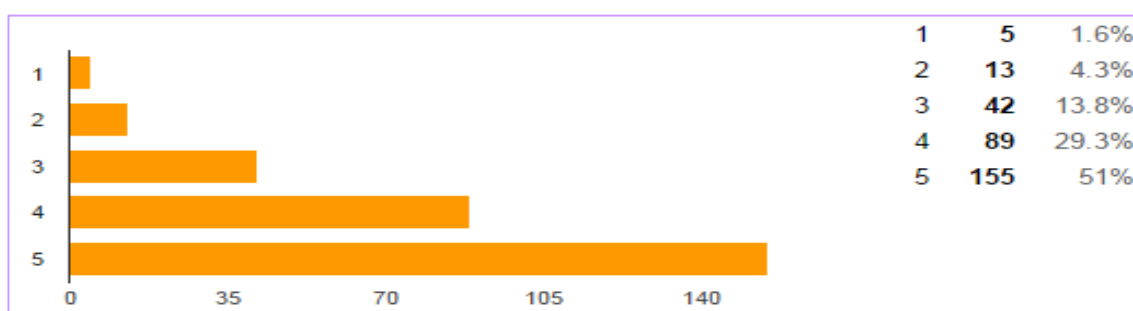


Figura 10. Numărul cadrelor didactice, cu referire la formarea unei personalități active (%)

Rezultate din figurile 6-10 ne permit să specificăm faptul că TIC joacă un rol important în procesul educațional, fiind confirmat de următoarele date:

- 1- Utilizarea TIC este necesară în procesul educațional (180 de cadre didactice);
- 2- Stimulează motivația învățării (175 de cadre didactice);
- 3- Influențează formarea unei personalități active (155 de cadre didactice);
- 4- Eficiența utilizării TIC în procesul educațional (150 de cadre didactice);
- 5- Impactul pozitiv pentru disciplina pe care o predați (131 de cadre didactice).

Astfel, în contextul actual, cadrele didactice trebuie să fie pregătite pentru a le oferi elevilor posibilități de învățare bazate pe tehnologiile informației și comunicării. Să fii pregătit să utilizezi tehnologiile și să știi cum aceste tehnologii pot sprijini activitățile de învățare ale elevilor au devenit competențe care trebuie să se regăsească în „repertoriul” profesional al fiecărui profesor. Cadrele didactice trebuie să fie pregătite să-i facă pe elevi să beneficieze de avantajele pe care le pot oferi tehnologiile. În instituțiile

educaționale – și cele reale, și cele virtuale – trebuie să activeze profesori care dețin competențele și resursele necesare în domeniul tehnologiilor și care sunt capabili să predea conținutul specific disciplinei, incorporând în același timp conceptele și specificul tehnologiilor.

În **concluzie**, putem afirma că pentru a realiza un învățământ de calitate și pentru a obține performanțe trebuie să utilizăm atât tehnologiile clasice de predare, învățare, evaluare, cât și tehnologiile moderne. La nivel de sistem – se solicită un ansamblu de acțiuni complexe, axate pe:

- dezvoltarea infrastructurii TIC în instituțiile de învățământ din țară;
- abordarea conceptuală și metodologică a TIC în învățământul general din perspectiva calității eficienței și relevanței;
- elaborarea și asigurarea cu materiale didactice în format electronic pentru disciplinele de studiu, cu instrumente TIC;
- elaborarea cursurilor, treninguri etc. Pentru formarea cadrelor didactice în vederea utilizării TIC la disciplina de studii.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Cucos C. *Informatizarea în educație*. Iași, Editura Polirom, 2006;
2. Grimalschi A. *Modernizarea învățământului preuniversitar prin implementarea pe scară largă a tehnologiilor informației și a comunicațiilor*. In: *Didactica Pro...*, 2010, Nr. 6 (64), p. 2-5;
3. Feghiu A. *Utilizarea tehnologiilor informaționale și comunicaționale în educație*. Chișinău, 2013;
4. *Tehnologii didactice moderne*. Materialele Simpozionului Pedagogic Internațional. Chișinău, IȘE (Tipogr. „Cavaioli”), 2016.

PERCEPȚII ȘI OPINII ALE CADRELOR DIDACTICE PRIVIND METODOLOGIA DE ASIGURARE A PROCESULUI EDUCAȚIEI TIMPURII ÎN RAPORT CU SÎDC

Rezumat. Publicația reflectă principalele rezultate obținute în urma experimentării „Metodologiei de asigurare a procesului educației timpurii în raport cu SÎDC”. În contextul demersului experimental au fost aplicate instrumentele pedagogice de către cadrele didactice implicate în procesul formativ-educativ al copiilor de vârstă preșcolară, 3-7 ani. Validarea implementării „Metodologiei de asigurare a procesului educației timpurii în raport cu SÎDC” s-a realizat în cadrul instituțiilor de educație timpurie.

Cuvinte-cheie: educație timpurie, Standarde de învățare și dezvoltare, metodologie, opinii pedagogice.

Ideea conceperii „Metodologiei de asigurare a procesului educației timpurii în raport cu Standarde de învățare și dezvoltare a copilului de la naștere până la 7 ani (SÎDC)” se înscrie în obiectivele Proiectului *Asigurarea științifică, curriculară și metodologică a calității și eficienței procesului de educație timpurie*, realizat în cadrul Institutului de Științe ale Educației.

Actualmente, cadrele didactice din instituțiile de educație timpurie beneficiază de principalele documente *Codul Educației al Republicii Moldova; Strategia pentru protecția copilului pe anii 2014-2020; SÎDC; Metodologia de evaluare a dezvoltării copilului; Regulament de organizare obligatorie a pregătirii copilului pentru vârsta de 5 ani; Curriculum de educație a copiilor de vârstă timpurie și preșcolară (1-7ani)* [5]; și lucrări metodologice, precum: *Scrisoarea metodică „Organizarea procesului educațional în instituțiile de educație timpurie în anul de studii 2017-2018”; Ghid de aplicare a instrumentului de monitorizare a pregătirii copiilor pentru școală și a fișei de monitorizare a progresului preșcolarului* etc. Dar, prin realizarea unui sondaj de opinie în anul 2015-2016 una din principalele constatări a fost „necesitatea congruenței dintre curriculum și standarde, deoarece împovărează într-o anumită măsură munca cadrului didactic, care trebuie să coreleze obiectivele curriculare cu nevoile de dezvoltare ale fiecărui copil și să conceapă trasee individualizate de învățare, structurate pe activități diferențiate” [4]. În acest context au fost elaborate

sugestii conceptuale privind Cadrul de referință pentru dezvoltarea curriculumului în educația timpurie [1], conceput în paradigma domeniilor de dezvoltare ale copilului. Prin urmare, în anul 2017, conform unui alt sondaj de opinie în cadrul cercetării proiectului, cadrele didactice din instituțiile de educație timpurie solicită lucrări metodologice privind asigurarea procesului educației timpurii pe domenii de dezvoltare a copilului în conformitate cu SÎDC.

Conceptualizarea „Metodologiei de asigurare a procesului educației timpurii în raport cu SÎDC” oferă pe de o parte ansamblul de principii normative, de reguli / cerințe, procedee aplicabile diverselor activități educative [Apud 6, p. 247], iar pe de altă parte „abordarea științifică a personalității copilului în cadrul procesului de educație timpurie, care necesită familiarizarea acestui fenomen multiaspectual corelat dintre domeniile, activitățile și abilitățile de viață ale personalității copilului în instituția de educație timpurie.

Perspectivile de abordare a metodologiei în educația timpurie presupun [10, p. 87-88]:

- ◆ *Asigurarea dezvoltării și învățării copiilor prin prisma pedagogiei constructive* este necesară pentru a orienta educația preșcolară ca pedagogie timpurie.
- ◆ *Aplicarea unei metodologii bazate pe curriculum integrat* se bazează pe abordarea holistică a dezvoltării copilului și abordarea centrată pe copil în procesul educațional.

- ◆ *Asigurarea stării de bine a copilului* reprezintă unul din pilonii de bază a metodologiei în perioada educației timpurii, care în demersul implementării curriculumului dezvoltat va constitui condiția obținerii performanțelor și dezvoltării personalității autonome și creative.
- ◆ *Promovarea educației incluzive* în implementarea curriculumului pentru educația timpurie oferă oportunitatea fiecărui copil de a fi unic în felul său individual cu propriul parcurs de dezvoltare. Totodată, prin această abordare a filozofiei incluziunii și egalizării de șanse pentru crearea stării de bine a fiecărui copil, va constitui un răspuns adecvat al cadrelor didactice și manageriale atât pentru copiii cu cerințe educative speciale, cât și pentru copiii întregului colectiv din creșe, grădinițe.
- ◆ *Promovarea învățării eficiente* în cadrul implementării curriculumului pentru educația timpurie constă în formarea inițială și continuă a cadrelor didactice / manageriale în parteneriat cu familia de creare a *medii de învățare adecvate*, contexte și situații de învățare luând în calcul particularitățile individuale ale fiecărui copil, inclusiv cerințele educative speciale, astfel ca fiecare copil să învețe cu plăcere, dar nu din constrângere.
- ◆ *Învățarea continuă și practicile reflexive* abordate în implementarea curriculumului pentru educația timpurie va favoriza învățarea copiilor în cadrul *contextelor sociale*, care va dezvolta cunoștințe, deprinderi și atitudinile copiilor.

Finalitatea procesului educației timpurii din Republica Moldova pune în valoare importanța a cinci domenii de dezvoltare a personalității copilului: 1. Domeniul dezvoltării fizice, sănătate și igienă personală; 2. Domeniul dezvoltării socioemoționale; 3. Domeniul dezvoltării capacităților și atitudinilor în învățare; 4. Domeniul dezvoltării limbajului și a comunicării, premisele citirii și scrierii; 5. Domeniul dezvoltării cognitive și cunoașterea lumii – descrie în „Standarde de învățare și dezvoltare pentru copilul de la naștere până la 7 ani” [9]. Fiecare domeniu de dezvoltare reprezintă expresia valorilor și a modului în care ne formulăm așteptările / abilități de viață privind personalitatea copilului în viitor.

Demersul cercetării științifice a proiectării „Metodologiei de asigurare a procesului educației timpurii în raport cu SÎDC” a fost experimentat în instituțiile de educație timpurie, după **critериile de analiză a calității și eficienței** acesteia:

- I. *Actualitatea și relevanța metodologiei;*
- II. *Claritatea și plenitudinea reperelor conceptuale ale metodologiei;*
- III. *Pertinența metodologiei în raport cu standardele de învățare și dezvoltare în educația timpurie;*
- IV. *Accesibilitatea lucrării metodologice pentru procesul de educație timpurie.*

Metodele de investigație au fost: *conversația* – metodă eficientă de identificare a problemelor actuale în educația timpurie la nivel de politici educaționale în discuție cu cadrele didactice; *observația* – modalitate de colectare a datelor / opiniilor în diferite contexte pedagogice pentru a identifica nivelul de percepere asupra problemei; *euristica* în cadrul ședințelor pedagogice – metodă pedagogică eficientă în descoperirea și soluționarea unor aspecte metodologice în educația timpurie; *ancheta prin chestionar* – modalitate de estimare a sensibilizării de opinie a cadrelor didactice din instituțiile de educație timpurie; *analiza de conținut și formă a produsului acumulat* în activitatea demersului investigațional; *metoda statistică și reprezentarea grafică* include calculul procentual pentru ordonarea și gruparea datelor obținute.

Demersul investigațional s-a desfășurat conform planificării din *Tabelul 1*.

Experimentul pedagogic a inclus trei etape de desfășurare a programului experimental în șase instituții de educație timpurie din mun. Chișinău (conform Ordinului nr. 707, DGETS), în care au participat 150 de cadre didactice.

Pentru **etapa inițială** a experimentului pedagogic au fost realizate obiectivele, conform *Tabelului 1*. La această etapă s-a realizat un chestionar inițial de către cadrele didactice, care au confirmat acordul benevol de a participa la această investigație științifică.

Întrebarea 1: În ce măsură este asigurată „Metodologia proiectării activităților pe domenii la copii”, specificate pe vârste în instituțiile de educație timpurie din Republica Moldova? Numărul reprezentativ de 150 (100%) de răspunsuri sunt divizate în diverse opinii pedagogice. Astfel, pentru fiecare grupă de vârstă a copiilor, s-au constatat următoarele rezultate notate de cadrele didactice:

Tabelul 1. Planificarea experimentului pedagogic

Etape	Obiective	Teme abordate	Instrumente pedagogice
Etapa inițială	- Stabilirea instrumentelor pedagogice. - Pregătirea eșantionului de cercetare.		Chestionar inițial.
Etapa de aprofundare I.	- Evocarea problemei procesului metodologic al educației timpurii în raport cu standardele de învățare și dezvoltare ale copilului de la naștere până la 7 ani.	Cadrul metodologic al educației timpurii: probleme actuale	Metodologia de asigurare a procesului educației timpurii la copiii de 3-7 ani în raport cu standardele de învățare și dezvoltare (varianta de proiect, prezentare în power-point). Modelul pedagogic al educației timpurii în contextul domeniilor de dezvoltare a copilului.
II.	- Organizarea de ședințe pedagogice privind validarea instrumentelor metodologice de aplicare eficientă a curriculumului dezvoltat în raport cu standardele.	Asigurarea metodologică în educația timpurie: un posibil mecanism de învățare și dezvoltare eficientă a copiilor de vârstă preșcolară	Fișe de observație axate pe domenii de dezvoltare a copilului, selectate pe grupe de vârstă. Planificarea anuală pe domenii de dezvoltare a copilului. Un sistem de activități formativ-educative proiectate pe domenii de dezvoltare a copilului.
III.	- Aplicarea instrumentelor pedagogice în cadrul instituțiilor de educație timpurie.	Aprecierea tehnologiilor educaționale în baza rezultatelor scontate ale copiilor preșcolari	Probe pentru eficientizarea nivelului de dezvoltare a copilului, selectate pe grupe de vârstă. Fișa pedagogică privind aprecierea activității educatorului cu copiii.
Etapa finală	- Sintetizarea datelor reprezentative ale experimentului pedagogic în tabele, fișe.		Chestionar final. Tabele, fișe de colectare a datelor experimentale.

- Pentru opțiunea *grupa mică* rezultatele statistice au demonstrat că 89,5% dintre participanți au răspuns la această întrebare: 3,5% – „în mare măsură”; 23,5% – „într-o anumită măsură”; 47,2% – „puțin”; 25,8% – „deloc”, dintre care 10,5% s-au abținut de a oferi un răspuns.
- Pentru opțiunea *grupa medie* s-au constatat 97,8% de răspunsuri: 5,3% – „în mare măsură”; 32,2% – „într-o anumită măsură”; 58,2% – „puțin”; 4,3% – „deloc”, dintre care doar 2,2% s-au abținut de a oferi un răspuns.
- La celelalte două opțiuni s-a înregistrat numărul maxim de răspunsuri 100%, *grupa mare*: 15,7% – „în mare măsură”; 49,5% – „într-o anumită măsură”; 29,5% – „puțin”; 5,3% – „deloc”; *grupa pregătitoare*: 40% – „în mare măsură”; 37,9% – „într-o anumită măsură”; 16,9% – „puțin”; 5,2% – „deloc”.

Rezultatele statistice prezentate în *Figura 1* demonstrează necesitatea de implementare a Metodologiei proiectării activităților pe domenii la copii, specificate pe vârste în instituțiile de educație timpurie. S-a accentuat această nevoie la *grupa mică* (47,2%) și *grupa medie* (58,2%) fiind mai „puțin” asigurate în instituțiile de educație timpurie.

Este important că s-au remarcat răspunsuri pentru *grupa mare*: 49,5% – „într-o anumită măsură” sunt asigurate; și *grupa pregătitoare*: 40% – „în mare măsură” asigurate, fapt confirmat atât de cercetările științifico-metodologice, cât și de materialele didactice pentru aceste grupe (mare și pregătitoare) elaborate de savanți și pedagogi din domeniul învățământului preșcolar începând cu Reforma Învățământului, după anii 1990.

Întrebarea 2: Care sunt, în opinia dumneavoastră, domeniile de dezvoltare a copilului, cele mai slab acoperite în realizarea procesului educațional?

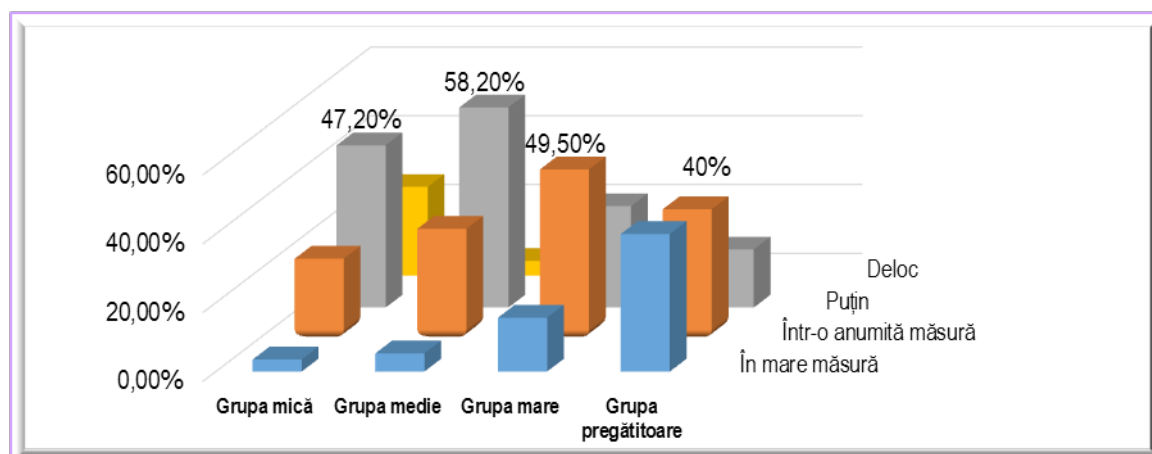


Figura 1. Conștientizarea cadrelor didactice privind asigurarea „Metodologiei proiectării activităților pe domenii la copii”, specificate pe vârste în instituțiile de educație timpurie din R. Moldova

Conform datelor reprezentate în *Figura 2*, răspunsurile participanților au fost sintetizate în ordinea prioritară:

- Dezvoltare socioemoțională: 85,3%;
- Dezvoltarea capacităților și atitudinilor de învățare: 67,4%;
- Dezvoltare fizică, sănătate și igienă personală: 54,8%;
- Dezvoltarea limbajului, a comunicării și a premiselor citit-scrisului: 42,2%;
- Dezvoltarea cognitivă și cunoașterea lumii: 35,7%.

Deși, s-a constatat că „cele mai slab” acoperite dintre domeniile de dezvoltare a copilului sunt Dezvoltarea socioemoțională (85,3%) și Dezvoltarea

capacităților și atitudinilor de învățare (67,4%), fapt ce relevă insuficiența literaturii de specialitate pentru aceste domenii în instituțiile de educație timpurie.

Întrebarea 3: Care sunt principalele surse de informații la care apeleți dumneavoastră în realizarea proiectării procesului educației la copiii de 3-7 ani? Răspunsurile cadrelor didactice au fost prezentate grafic în *Figura 3*. Cadrele didactice au indicat cele mai relevante surse pentru proiectarea procesului educației în grădiniță:

- Ghiduri metodologice (78,9%): „1001 de idei, Ghiduri de aplicare a curriculumului, SÎDC, Ghidul pentru 5-7 ani – „Modele de socializare, Ghidurile metodologice [2; 3; 7; 8]”.

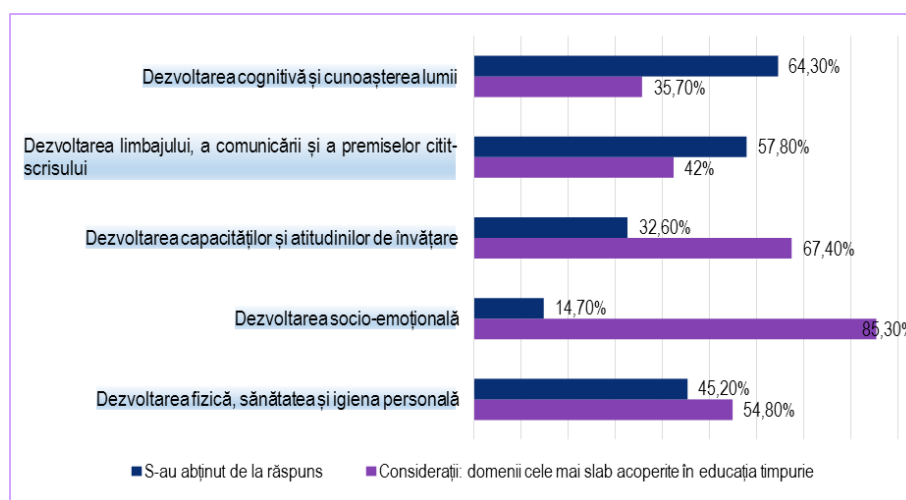


Figura 2. Opinia cadrelor didactice privind actualitatea domeniilor de dezvoltare a copilului

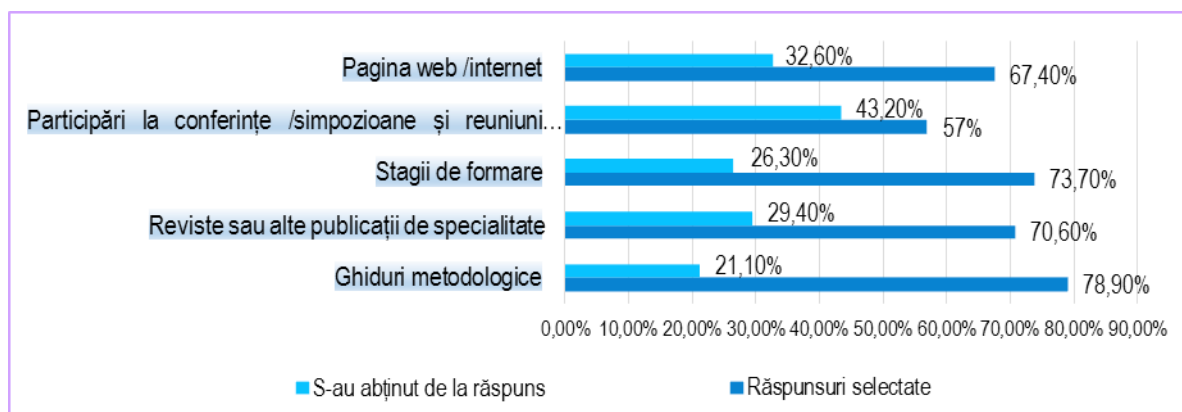


Figura 3. Principalele surse de informații la care apelează cadrele didactice din grădiniță

- *Stagii de formare* (73,7%): „cursurile de perfecționare, cursuri de mentorat”.
- *Reviste sau alte publicații de specialitate* (70,6%): „Revista Grădinița Modernă”.
- *Pagina web / internet* (67,4%): www.didactic.ro, www.google.com.
- *Participări la conferințe / simpozioane și reuniuni metodice* (56,8%):

Alte surse nu au fost indicate.

Întrebarea 4: Doriți să participați la implementarea „Metodologiei de asigurare a procesului educației timpurii la copiii de 3-7 ani”? La această întrebare s-au înregistrat 100% de răspunsuri afirmative ale cadrelor didactice din cadrul grădinițelor-pilot.

Etapa de aprofundare a experimentului pedagogic s-a realizat în trei faze consecutive, prin organizarea ședințelor pedagogice în fiecare grădiniță-pilot, fiind abordate următoarele teme:

1. *Cadrul metodologic al educației timpurii: probleme actuale.*
2. *Asigurarea metodologică în educația timpurie: un posibil mecanism de învățare și dezvoltare eficientă a copiilor de vârstă preșcolară.*
3. *Aprecieră tehnologiilor educaționale în baza rezultatelor scontate ale copiilor preșcolari.*

Ședințele pedagogice s-au realizat în scopul validării instrumentelor metodologice de aplicare eficientă a curriculumului dezvoltat în raport cu SÎDC. Materialele experimentale au fost utilizate de către cadrele didactice din grădinițele-pilot, în timpul ședințelor pedagogice.

Etapa finală a experimentului pedagogic s-a realizat printr-un chestionar, care a constituit

finalizarea demersului experimental în cadrul instituțiilor de educație timpurie privind asigurarea metodologiei procesului de educație timpurie în raport cu SÎDC. La această etapă, cadrele didactice au oferit informații legate de experiența pedagogică achiziționată în cursul derulării experimentului pedagogic. Rezultatele finale au reflectat situația reală din cadrul procesului educației timpurii din Republica Moldova.

În contextul rezultatelor activității praxiologice, prezentăm analiza complexă a conținutului chestionarului-final elaborat din 10 itemi, precum și răspunsurile oferite de educatorii participanți.

Relevanța Metodologiei este orientată spre dezvoltarea holistică a personalității copilului considerată în viziunea a 87,4% de cadre didactice pentru asigurarea unei dezvoltări eficiente și integrale a copilului. În acest context, 88,3% dintre respondenți afirmă că Metodologia reflectă evidențierea particularităților de vârstă, pentru fiecare domeniu de dezvoltare, deoarece facilitează din timp demersul proiectiv al procesului educativ de către cadrele didactice calificate pentru instituțiile de educație timpurie, ceea ce se axează pe interesele și nevoile copilului. De asemenea, 88,3% din cadrele didactice au confirmat pozitiv actualitatea necesității acestei Metodologii, care răspunde așteptărilor lor pentru asigurarea calității procesului educației timpurii în grădinițe (Figura 4). Totodată, răspunsul afirmativ selectat de către cadrele didactice în timpul realizării chestionarului, prin următoarele: „putem acorda mai mult timp copiilor, dar să nu-l pierdem în căutări de conținuturi; deoarece este un suport benefic pentru organizarea și desfășurarea procesului educativ-instructiv; vă mulțumim pentru

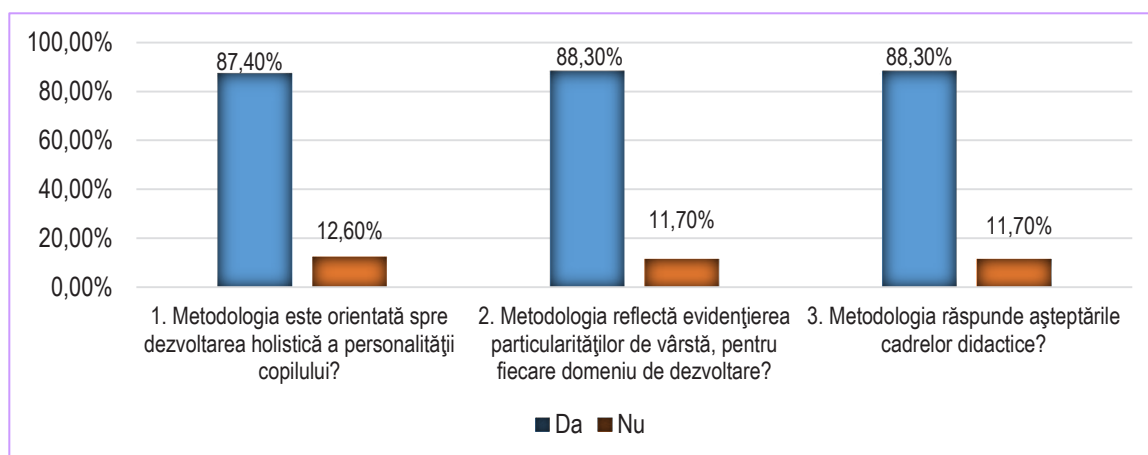


Figura 4. Actualitatea și relevanța metodologiei – opinii pedagogice

așa suport; e bine sistematizat, ne ușurează planificarea; proiectarea în baza domeniilor stipulate în SÎDC; conform vârstelor copiilor; este formulată pe înțelesul tuturor și este binevenită pentru orice cadru didactic cu experiență și fără experiență; oferă educatorilor mai mult sprijin teoretic; în realizarea activităților practice; sunt cuprinse într-o singură lucrare toate domeniile; structurează activitatea cadrului didactic; ne ajută la dezvoltarea copilului; ne ușurează procesul educațional; integrează toată literatura de specialitate în educație timpurie la programarea procesului instructiv-educativ; va fi evaluat impactul promovării standardelor și curriculumul modernizat; metodologia de asigurare

a procesului de educație timpurie în raport cu SÎDC asigură dezvoltarea personalității copilului; servește drept reper în organizarea activităților didactice; așteptăm cu nerăbdare ghidul metodologic; acest ghid asigură dezvoltarea integrală a copiilor; la etapa actuală ne lipsește un asemenea suport în activitatea didactică zilnică din instituția de educație timpurie”.

Potrivit afirmațiilor cadrelor didactice participante la experiment, 67% apreciază claritatea „în mare măsură” și respectiv 33% apreciază claritatea „într-o oarecare măsură” prezentate grafic în *Figura 5*. Totodată, 97,9% dintre respondenți relevă conținutul lucrării metodologice prezentat

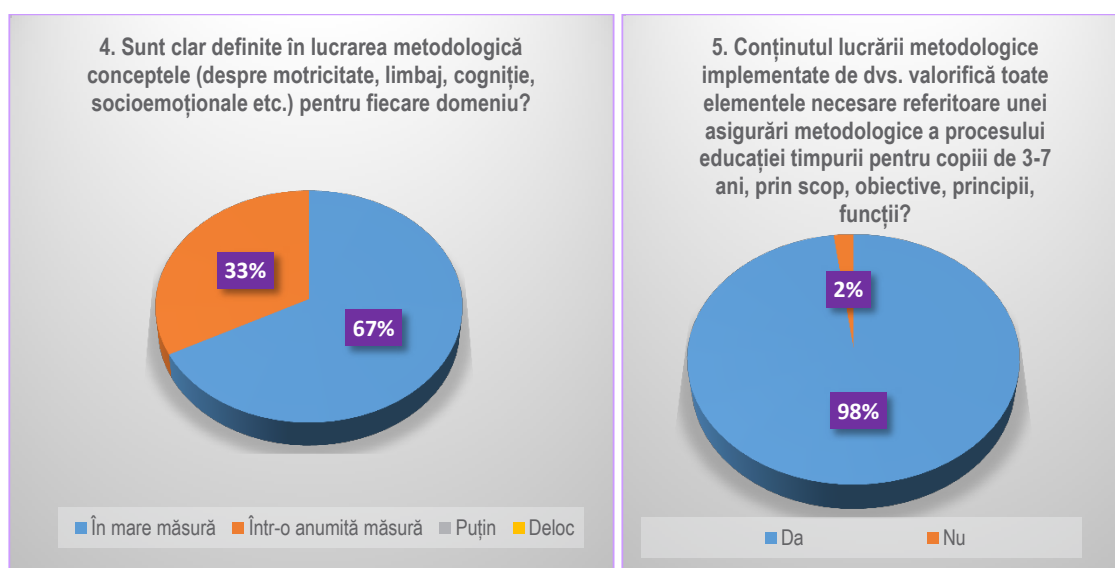


Figura 5. Claritatea și plenitudinea reperelor conceptuale ale metodologiei

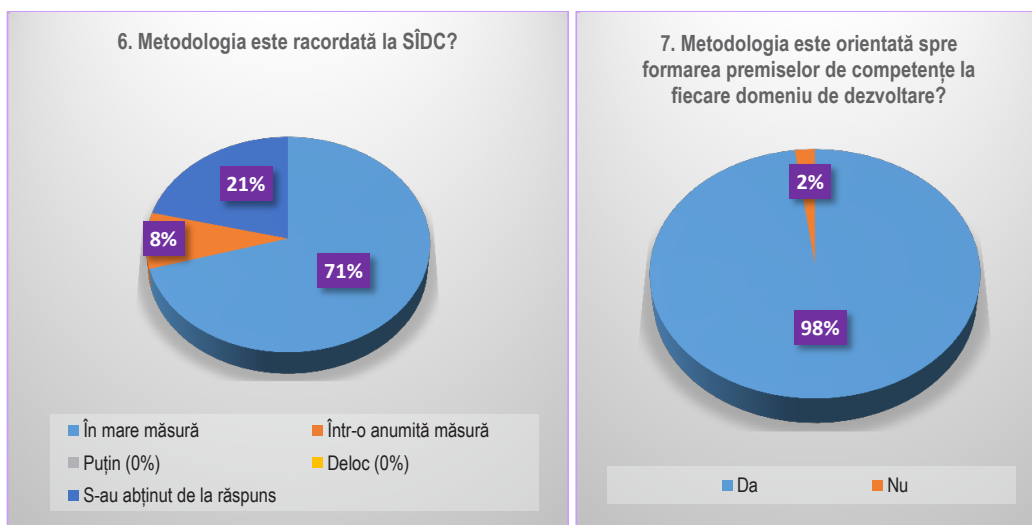


Figura 6. Pertinența metodologiei în raport cu SÎDC în educația timpurie

printr-o algoritmizare corectă a noțiunilor-cheie și a structurii acestuia și este destul de actuală pentru realizarea procesului de educație timpurie bazat pe domeniile de dezvoltare a copilului.

Cadrelle didactice ne relatează că Metodologia propusă asigură calitatea și eficiența procesului de educație timpurie la copiii de vârstă 3-7 ani din perspectiva SÎDC. Pe acest criteriu 71% de respondenți au apreciat Metodologia cu astfel de calificative „în mare măsură” și 8% – „într-o anumită măsură”, și doar 21% – s-au abținut de la răspuns. Această Metodologie este orientată spre formarea premiselor de competențe la fiecare domeniu de dezvoltare – 98% (Figura 6).

Metodologia de asigurare a calității și eficienței

procesului de educație timpurie (la copiii de 3-7 ani) avansată în baza tehnologiilor educaționale specifice fiecărui domeniu de dezvoltare a copilului în raport cu SÎDC (71%). Participanții la ședințele pedagogice (98%) interpretează pozitiv Metodologia ca fiind orientată spre formarea premiselor de competențe la fiecare domeniu de dezvoltare (Figura 7).

Prezintă interes aplicarea instrumentelor pedagogice pentru eficientizarea procesului de învățare în instituțiile de educație timpurie. Pozitive sunt percepțiile cadrelor didactice cu referire la rolul instrumentarului în asigurarea CNET dezvoltat în raport cu SÎDC. Aceste rezultate sunt înregistrate în Tabelul 2.

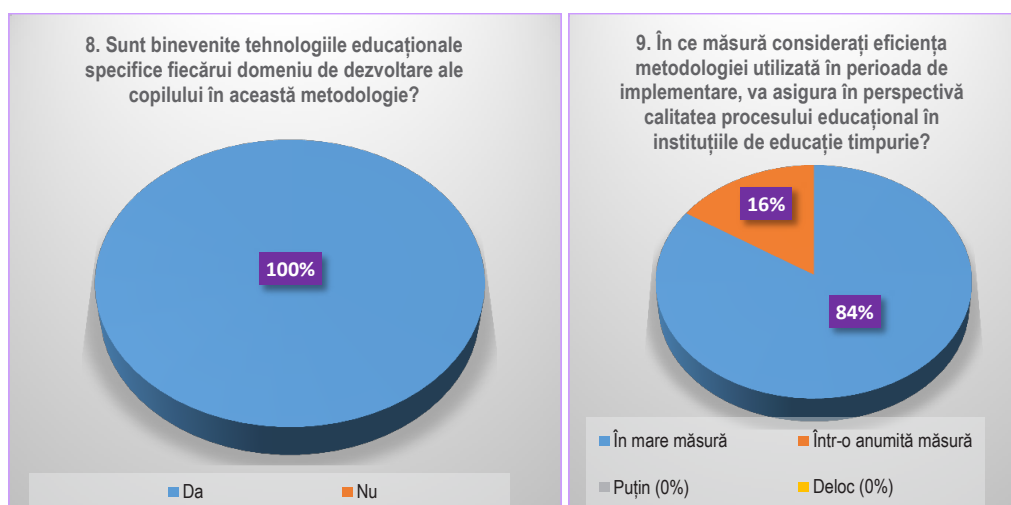


Figura 7. Accesibilitatea lucrării metodologice pentru procesul de educație timpurie

Tabelul 2. Gradul de necesitate a instrumentelor pedagogice pentru asigurarea procesului de educație timpurie

10. Care dintre instrumentele pedagogice propuse în cadrul demersului experimental credeți că vor fi necesare într-un ghid metodologic pentru dezvoltarea copilului?	Nr. cadrelor didactice care au răspuns (%)	Nr. cadrelor didactice care s-au abținut de la răspuns (%)
Modelul pedagogic al educației timpurii în contextul domeniilor de dezvoltare ale copilului;	74,8%	25,2%
Planificarea anuală pe domenii de dezvoltare ale copilului;	92,7%	7,3%
Un sistem de activități formativ-educative proiectate pe domenii de dezvoltare;	57,9%	42,1%
Fișe de observație axate pe domenii de dezvoltare ale copilului, selectate pe grupe de vârstă;	86,3%	13,7%
Probe pentru determinarea nivelului de dezvoltare ale copilului, selectate pe grupe de vârstă;	85,3%	14,7%
Fișa pedagogică privind aprecierea activității educatorului cu copiii.	49,5%	50,5%

În contextul celor prezentate mai sus, au fost expuse unele sugestii pedagogice și comentarii cu privire la implementarea Metodologiei de asigurare a procesului de educație timpurie în raport cu SÎDC: „elaborarea de ghiduri diverse pentru toate vârstele în educația timpurie, deoarece ghidul reprezintă o soluție alternativă și necesară educatorului; claritate în finalitatea educației timpurii; accesibilitatea planificării procesului de educație pentru fiecare vârstă a copiilor în parte și la fiecare arie curriculară; de asemenea, sunt binevenite; corespund orientărilor pedagogice moderne; este o concordanță între metodologie și SÎDC; vin în ajutor cadrelor didactice; este în corespundere cu SÎDC; corespunde principiului continuității; se respectă cerințele în vigoare; permite realizarea unui proces de calitate; este binevenită pentru o dezvoltare armonioasă a copilului de la naștere

până la 7 ani; este binevenită pentru o dezvoltare multilaterală; este binevenit, dar nu suficient pentru a realiza procesul educațional de calitate; sunt binevenite tehnologiile educaționale recomandate; organizarea și desfășurarea seminariilor/trainin-gurilor pedagogice sunt binevenite; solicităm cât mai multe materiale didactice, îndeosebi cadrelor didactice debutante de a fi accesibile și practice; de asemenea, cât mai multe fișe de evaluare pentru diferite vârste specificate pe domenii de dezvoltare a copiilor, incluzând și diverse activități proiectate.

În **concluzie**, elucidarea instrumentelor pedagogice în implementarea „Metodologiei de asigurare a procesului educației timpurii în raport cu SÎDC” vizate va facilita calitatea și eficiența activității cadrului didactic prin oferirea accesului tuturor copiilor la procesul de învățare și dezvoltare în instituțiile de educație timpurie.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Cadrul de referință și Curriculum național pentru educația timpurie. ME, 2015. Disponibil la: www.particip.gov.md;
2. Cemortan S. (coord.), Cuznețov L. et al. *Metodologia proiectării procesului educației la copii de 3-5 ani în instituțiile preșcolare*. Chișinău, IȘE, 2011;
3. Cemortan S. (coord.), Racu J. et al. *Metodologia proiectării procesului educației la copii de 5-7 ani în instituțiile preșcolare*. Chișinău, IȘE, 2011;
4. Clichici V. et al. *Noi abordări de dezvoltare a curriculumului și a tehnologiilor educaționale în educația timpurie*. In: *Univers Pedagogic*, 2017, nr. 1 (53), p. 20-26;

5. *Curriculumul educației copiilor de vîrstă timpurie și preșcolară (1-7 ani) în Republica Moldova.* Bolboceanu A., Cemortan S. [et al.]. Chișinău, Cartier, 2008;
6. *Dicționar de pedagogie.* S. Cristea. Chișinău – București, Litera, 2000;
7. *Ghidul cadrelor didactice pentru educația timpurie și preșcolară.* ME. Ed. a 2-a. Chișinău: S.n. (Tipogr. „Vite-Jesc”), 2014.;
8. Pascari V. *Proiectarea procesului educațional în instituția preșcolară.* Ghid metodologic. Ed. a 2-a (rev. și compl.). Chișinău, S.n., 2015;
9. *Standarde de învățare și dezvoltare pentru copilul de la naștere până la 7 ani: Standarde profesionale naționale pentru cadrele didactice din instituțiile de educație timpurie.* Vârtosu L., Pânzari A., Velișco N. [et al.]. Chișinău, S.n. (Tipogr. „Sirius”), 2013;
10. Vrășmaș E. *Educație timpurie.* București, Arlequin, 2014.

PERSPECTIVE ȘI TENDINȚE SISTEMICE ȘI PROCESUALE ÎN EDUCAREA/FORMAREA CADRELOR DIDACTICE ȘI DE CONDUCERE

Rezumat. *Prezumpția că idealul educațional al școlii din Republica Moldova constă în formarea personalității cu spirit de inițiativă, capabile de autodezvoltare, care posedă nu numai un sistem de competențe necesare pentru angajare pe piața muncii, dar și independență de opinie și acțiune, deschisă pentru dialog intercultural în contextul valorilor naționale și universale asumate, avansează identificarea de soluții potrivite care să demonstreze perspectivele și tendințele în domeniul sistemelor de educare/ formare a cadrelor didactice și de conducere din învățământul general. Din această perspectivă considerăm oportună cercetării noastre necesitatea reconceptualizării/elaborării Planului-cadru pentru formarea profesională continuă/ recalificarea profesională/ calificarea profesională suplimentară a cadrelor didactice și de conducere din învățământul general [13], în stare să remedieze deficiențele stabilite în sistemul de formare profesională continuă a cadrelor didactice și de conducere și să contribuie la re-modernizarea lui prin implementarea unor mecanisme de dezvoltare și de motivare profesională a cadrelor didactice din învățământul general.*

Cuvinte-cheie: *alternative educaționale, calitatea în învățământ, competență profesională, credit profesional transferabil, formare continuă a adulților, formare profesională, modul de formare profesională, modul psihopedagogic, modul de studiu, obiectivele educaționale, plan-cadru, plan de învățământ, programă de formare profesională continuă, sistem de educație, standarde naționale de referință, teza de calificare profesională suplimentară / recalificare profesională.*

Necesitatea asigurării unei educații de calitate la toate nivelurile educaționale, îmbunătățirea sistemelor de educație și formare profesională drept una dintre componentele centrale ale cooperării între statele Uniunii Europene, importanța pe care o are adoptarea sistemului european de credite transferabile (ECTS) din învățământul universitar și crearea unui **Cadru European al Calificărilor** (EQF) [1], contribuie vădit la armonizarea și corelarea sistemelor de educație și formare, susținând facilitarea mobilității profesionale și geografice acelor care învață și în același timp propune un sistem unitar de referință asupra rezultatelor învățării dobândite de-a lungul întregii vieți, în contexte formale, nonformale sau informale. Elementul de importanță majoră din perspectiva curriculară pe care-l propune Cadru european al Calificărilor constă în depășirea accepțiunilor tradiționale ale calificării, prin centrarea pe recunoașterea și validarea rezultatelor învățării – ansambluri de cunoștințe, abilități și competențe, dobândite într-un demers de învățare permanentă.

Asigurarea calității sporește transparența și stă la baza încrederii în relevanța și în calitatea învățării,

a competențelor și a calificărilor, care, la rândul lor, reprezintă faza încrederii pentru calitatea instituțiilor și acelor care oferă educație și formare profesională.

În argumentarea necesității de analiză a perspectivelor și a tendințelor în domeniul sistemelor de educare/formare a cadrelor didactice și de conducere în vederea asigurării calității în învățământ, am considerat oportună cercetării noastre *Recomandarea Parlamentului European și a Consiliului din 23 aprilie 2008 privind stabilirea Cadrului european al calificărilor pentru învățarea de-a lungul vieții* [7], date fiind *principiile comune* [1]:

- a. politicile și procedurile de asigurare a calității ar trebui să stea la baza tuturor nivelurilor din Cadru european al calificărilor;
- b. asigurarea calității ar trebui să fie parte integrantă a gestionării interne a instituțiilor de învățământ și de formare;
- c. asigurarea calității ar trebui să includă evaluarea regulată a instituțiilor, a programelor lor sau a sistemelor lor, prin intermediul unor organisme externe de control;
- d. asigurarea calității ar trebui să fie un proces

de cooperare care să implice toate nivelurile și sistemele de învățământ și de formare și toate părțile interesate la nivel național și comunitar;

- e. orientările de asigurare a calității la nivel comunitar pot prevedea puncte de referință pentru evaluări și pentru învățarea din experiențele celorlalte părți [6].

În baza cercetărilor efectuate în cadrul Proiectului 15.817.06.04F *Reconceptualizarea formării profesionale continue a cadrelor didactice din perspectiva motivării de învățare pe tot parcursul vieții*, membrii sectorului *Managementul Formării Profesionale (IȘE)*, director de proiect dr. hab., prof. univ. **Lilia Pogolșa**, au constatat că programele de formare continuă actuale nu sunt centrate pe nevoile cadrelor didactice; instituțiile prestatoare/furnizoare de servicii de formare continuă au nevoie de modernizarea programelor de instruire și de evaluare axate pe nevoile de formare reale, pe formarea de competențe profesionale necesare asigurării procesului educațional de calitate [5].

Data fiind calitatea procesului educațional care depinde în primul rând de calitatea resursei umane angajate în demersul de formare, pregătirea cadrelor didactice devine componenta constantă adusă în prim-plan în orice discurs despre reforma sistemului de învățământ. Or, profesionistul de azi din sistemul de învățământ trebuie să fie proactiv, deschis la nou, ancorat în actualitatea tehnologică, pedagogică și a domeniului de specializare, disponibil pentru colaborare și comunicare cu colegii.

Elaborările recente cu referire la reconceptualizarea *Planului-cadru* pentru învățarea pe tot parcursul vieții a cadrelor didactice și de conducere s-au realizat în contexte de educație formală, nonformală și informală și a vizat ciclurile *formarea profesională continuă / recalificarea profesională / calificarea profesională suplimentară*.

Drept priorități în domeniul reconceptualizării/elaborării *Planului-cadru* pentru formarea profesională continuă / recalificarea profesională / calificarea profesională suplimentară a cadrelor didactice și de conducere au fost identificate *conceptele* de învățare pe tot parcursul vieții, de recunoaștere a competențelor și a calificărilor, de asigurare a calității în formarea profesională continuă, de creștere a adaptabilității și facilitarea mobilității, de ameliorare a rețelei de informare, consiliere și orientare profesională pentru cadrele didactice și de conducere, de creștere a participării la formarea profesio-

nală continuă, de dezvoltare a pieței furnizorilor de programe de formare profesională continuă, de adaptare a sistemului de formare profesională continuă la cerințele de calificare pe piața muncii și creșterea competitivității forței de muncă în Republica Moldova.

Prin urmare, *Planul-cadru* pentru formarea profesională continuă vizează activități de formare profesională pe diverse domenii de activitate:

- a. programe și activități de perfecționare a pregătirii științifice, psihopedagogice și didactice;
- b. programe de formare în domeniul managementului educațional;
- c. programe de formare privind obținerea gradelor didactice II, I și superior (gradele didactice pot fi obținute la una dintre specialitățile/specializările înscrise pe diploma/diplomele pe care candidatul o/le deține);
- d. programe/studii de conversie profesională (recalificare);
- e. programe/studii corespunzătoare unei specializări din alt domeniu de licență (calificare profesională suplimentară).

Realitatea demonstrează tot mai vădit că semnificațiile și eficiența actului educativ sunt generate de disponibilitățile educației de adaptare și autoreglare față de sfidările tot mai numeroase ale spațiului social, iar rolul școlii nu numai că nu s-a diminuat, ci a devenit tot mai complex, tocmai datorită necesității împlinirii și corelării funcționale a acestora cu alte segmente ale socialului, pasibile de a realiza, secvențial, sarcini și acțiuni ale instituției specializate care rămâne, în continuare, școala. Or, actorii-cheie în orice strategie, care având ca scop stimularea și dezvoltarea unei societăți sau economii adecvate epocii moderne, sunt cadrele didactice și formatorii. Din perspectiva îmbunătățirii domeniului sistemelor de educare/formare a cadrelor didactice și de conducere, considerăm necesare a fi întreprinse următoarele acțiuni:

- sprijinirea corespunzătoare a cadrelor didactice și a formatorilor astfel încât ei să răspundă provocărilor unei societăți bazate pe cunoaștere;
- definirea competențelor, incluzând aici și competențele minime de TIC, pe care cadrele didactice și formatorii ar trebui să le dețină având în vedere rolul lor în societatea cunoașterii;

- asigurarea unei calificări adecvate debutanților în profesia de cadru didactic, la toate materiile și nivelurile, precum și asigurarea unei mai mari atractivități a profesiei de cadru didactic sau formator.

O serie de perspective și tendințe la nivel european, în domeniul sistemelor de educare/formare profesională a cadrelor didactice și de conducere, pot fi considerate viabile actualmente și pentru sistemul educațional din Republica Moldova, după cum urmează:

- Dezvoltarea carierei didactice prin intermediul proceselor evolutive de: formare continuă / perfecționare / dezvoltare profesională;
- Formarea inițială și continuă – profesionalizarea carierei didactice; modelul profesionalizării carierei didactice – de la aptitudine la competență pedagogică [14];
- Orientarea sistemelor de formare spre competența pedagogică și performanța educațională;
- Calitate și formare – standarde pentru pregătirea personalului didactic [6; 12];
- Mobilitate și dezvoltare profesională – sistemul de credite profesionale transferabile;
- Induction Program / Mentorat / Pregătire practică – debut în cariera didactică;
- Dominantele curriculare ale programelor de formare/ recalificare profesională/ calificare profesională suplimentară – orientarea practică (practica pedagogică);
- Managementul sistemelor de formare profesională continuă a cadrelor didactice/ de conducere – de la abordarea sistemică la abordarea pe programe și proiecte;
- Acreditarea programelor de formare – furnizori de programe de formare – piața programelor de formare;
- E-learning / Învățământul deschis la distanță – suport pentru sistemul de formare continuă a cadrelor didactice.

Sistemul de formare continuă din învățământul general înaintează câteva **caracteristici** de bază care sunt luate în considerare de către organismele implicate în formarea continuă a cadrelor didactice [4]:

- Necesitatea unei oferte de formare multiplă (pentru a răspunde nevoilor concrete, diverse);
- Imbinarea pregătirii „*off-the-job*” – cu orientare teoretică și metodologică – cu cea „*on-the-*

job” – în școli, prin cursuri la distanță, proiecte personale, primirea de consultanță, focalizată pe caracterul metodologic aplicativ;

- Accent strategic pe formare de competențe și nu pe achiziția de informații;
- Echilibrarea nevoilor individuale cu cele organizaționale ale școlii;
- Recunoașterea organizațiilor școlare ca subiecți ai formării și dezvoltării;
- Extinderea formării spre domenii care nu țin strict de specialitatea academică;
- Trecerea de la programe stabilite de furnizor la cele propuse în urma analizei de nevoi a instituției.

În funcție de aceste caracteristici s-a elaborat o serie de *obiective generale* ale formării continue în vederea *restructurării sistemului de formare inițială și continuă* a personalului didactic și de conducere din învățământul general, dintre care am considerat actuale:

- Profesionalizarea carierei didactice în Republica Moldova [14].
- Dezvoltarea unei piețe educaționale a programelor de formare continuă, bazate pe un sistem concurențial, prin intermediul căruia cadrele didactice/ de conducere vor beneficia de o ofertă diversificată din partea furnizorilor de programe de formare continuă.
- Corelarea structurilor și a momentelor din cariera didactică cu standardele educaționale și asigurarea unei dinamici profesionale prin utilizarea sistemului creditelor profesionale transferabile.
- Dezvoltarea unor structuri instituționale modern, în scopul optimizării activităților de formare continuă a personalului didactic.
- Extinderea competențelor specifice ale cadrelor didactice/ de conducere în utilizarea tehnologiilor informaționale și de comunicare.

Evenimentul global recent dedicat educației, **Forumul Mondial pentru Educație**, care a avut loc la Incheon, Republica Coreea, 19-21 mai, s-a finalizat cu adoptarea unei declarații istorice, care stabilește o agendă pentru educație 2016-2030, aprobată de guvernele lumii, organizații internaționale și societatea civilă. Câteva din elementele-cheie ale „*Declarației Educația 2030: Către o educație de calitate incluzivă și echitabilă și învățare pe tot parcursul vieții pentru toți*” [3] sunt:

- angajamentul de a furniza o educație de calitate și îmbunătățirea rezultatelor învățării, inclusiv

asigurarea că profesorii și educatorii sunt sprijiniți, bine-instruiți, calificați profesional și motivați;

- angajamentul de a furniza oportunități de învățare pe tot parcursul vieții de calitate;
- angajamentul de a aloca cel puțin 4-6% din PIB și/sau alocarea de cel puțin 15-20% din totalul cheltuielilor publice pentru educație.

Pentru realizarea acestor idealuri va trebui să ne îngrijim de resursele umane, care sunt educatorul/ pedagogul/ cadrul didactic/ de conducere.

În conformitate cu documentele reglatoare de politici educaționale, dezvoltarea profesională a personalului didactic, științifico-didactic, științific și de conducere se realizează în instituții de învățământ superior și/sau în instituții de formare profesională continuă, de alți prestatori de servicii educaționale [2], în baza programelor de formare profesională acreditate, prin:

- a) stagii de formare profesională în instituții de învățământ și cercetare sau organizații acreditate din țară și de peste hotare;
- b) participare, ca parteneri, la proiecte educaționale și/sau de cercetare naționale și internaționale;
- c) participare cu unele comunicări și/sau lucrări la conferințe, seminare, simpozioane, expoziții internaționale.

În cadrul formării profesionale continue realizate prin stagii în instituții de formare continuă și cercetare acreditate, cadrele didactice din învățământ pot obține credite de dezvoltare profesională.

Concluzii și propuneri. Conținutul și statutul formativ al fiecărei programe/ plan de învățământ trebuie să fie proiectiv și perspectiv, dat fiind că o educație este anticipativă. Or, programele/planurile de învățământ trebuie axate pe ideea că prin educație forjăm viitorul ca să se prefigureze în forma dorită, pentru că o educație, care nu este orientată către viitor, nu are sens, nu este viabilă, nu produce transformări. De aceea, programa/planul de învățământ ar trebui să cuprindă nu doar ceea ce are uzanță imediată, ci și anumite constante ce țin de instrumentarul de cunoaștere, de înțelegere sau de apreciere a lumii. Nu doar cunoștințe trebuie preluate formabilului, ci metodologii de a ajunge la ele, de a le înțelege sensul și a le valorifica în contexte reale.

Programele de formare profesională continuă din perspectiva învățării pe tot parcursul vieții sunt corelate evaluării, autorizării de funcționare provizorie, în condițiile legii.

Activitatea de formare, concepută în sensul evoluției de la principiile *pedagogiei moderniste* spre *elemente postmoderniste*, evidențiază importanța situării pregătirii socioprofesionale la nivelul unor modele pedagogice specifice: *modelul incitativ-personal* (bazat pe stimularea motivației cursanților și pe dezvoltarea potențialului lor individual), *modelul achiziției prin inserție socială* (bazat pe învățarea desfășurată în context profesional real), *modelul umanist* (care urmărește dobândirea culturii generale, pregătirea intelectualilor) și *modelul tehnicist* (centrat pe dobândirea culturii profesionale, în vederea formării specialiștilor, a specialiștilor).

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. *Cadrul European al Calificărilor – CEC (EQF)*. Proiect cofinanțat din Fondul Social European prin Programul Operațional Sectorial Dezvoltarea Resurselor Umane, 2007-2013. Disponibil la: http://www.proiectoffice.eu/product/04_5Pachete%20Know-how%20si%204.pdf;
2. *Codul Educației al Republicii Moldova*. In: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 24.10.2014, Nr. 319-324 (634). Modificat: LP 138 din 17.06.16. In: MO, 01.07.16, Nr. 184-192 (401);
3. *Incheon declaration „Education 2030: Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all”*. Disponibil la: <https://en.unesco.org/world-education-forum-2015/incheon-declaration>;
4. *Global report on adult learning and education*. UNESCO, 2009. Disponibil la: http://uil.unesco.org/fileadmin/keydocuments/AdultEducation/en/GRALE_en.pdf;

5. Pogolșa L. et al. *Ralierea sistemului național de formare profesională continuă la cerințele integrării europene: conceptualizări și realizări*. In: *Univers Pedagogic*, 2016, nr. 1(53), p. 3-8;
6. Postăvaru N. *Standardizarea educației și strategia pentru 2030*. In: *Revista română de Inginerie Civilă*, vol. 5, 2014, nr. 3;
7. *Proiectul Cadrului de referință al Curriculumului Național*. Chișinău, 2017. Disponibil la: <http://particip.gov.md/proiect-view.php?l=ro&idd=3966>;
8. *Recomandarea Parlamentului European și a Consiliului din 23 aprilie 2008 privind stabilirea Cadrului european al calificărilor pentru învățarea de-a lungul vieții*. Disponibil la: https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/broch_ro.pdf;
9. *Recomandarea Parlamentului European și a Consiliului din 18 iunie 2009 privind stabilirea unui cadru european de referință pentru asigurarea calității în educație și formare profesională*. Disponibil la: [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/ALL/?uri=CELEX:32009H0708\(01\)](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/ALL/?uri=CELEX:32009H0708(01));
10. *Regulamentul de atestare a cadrelor didactice din învățământul preșcolar, primar, secundar, special, complementar, secundar profesional și mediu de specialitate*. Ordinul ME nr. 336 din 03.05.2013). Disponibil la: http://edu.gov.md/sites/default/files/2_regulament_acd_ordinul_me_mai_2013_anexa_1_1.pdf;
11. *Regulamentul cu privire la formarea continuă a adulților*. Hotărârea de Guvern Nr. 193 din 24.03.2017, cap. V. Disponibil la: <http://lex.justice.md/md/369645/>;
12. *Standardele de competență profesională a cadrelor didactice din învățământul general*. Ordinul ME nr. 623 din 28.06.2016. Disponibil la: http://edu.gov.md/sites/default/files/standarde_cadre_didactice.pdf;
13. *Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educația-2020”*. Hotărârea de Guvern Nr. 944 din 14.11.2014. Disponibil la: <http://lex.justice.md/index.php?action=view&view=doc&lang=1&id=355494>;
14. *Персоналицированная модель повышения квалификации работников образования в современных социально-экономических условиях*: колл. монография / под ред. Н.К. Зотовой. Москва, ФЛИНТА: Наука, 2012.

FORMULA DE DETERMINARE A TRIPLETELOR PITAGOREICE

Rezumat. În articol se abordează o problemă importantă pentru didactica matematicii – cum se poate construi un triunghi dreptunghic cunoscând doar o latură a acestuia, o latură care determină tripletul pitagoreic corespunzător. Se demonstrează formula de determinare a tripletelor pitagoreice pentru orice număr natural mai mare sau egal cu trei.

Cuvinte-cheie: didactica matematicii, triunghi dreptunghic, formula, triplet pitagoreic.

Elevii, în rezultatul studierii triunghiului, cunosc că:

1) un triunghi oarecare poate fi considerat, dacă sunt cunoscute trei elemente ale lui, dintre care cel puțin unul este o latură dată;

2) un triunghi dreptunghic poate fi construit dacă cunoaștem doua elemente ale lui, dintre care cel puțin unul este o latură dată.

Întrebarea *Poate fi oare construit triunghiul dreptunghic cunoscând doar o latură a acestuia?* creează la elevi o situație-problemă. Rezolvarea acestei situații-problemă va conduce la următorul rezultat:

Ținând cont de faptul că pentru orice triunghi dreptunghic cunoaștem din start că:

a) *măsura unui unghi este de 90° ,*

b) *are loc relația dintre laturile lui, numită te-*

orema lui Pitagora: $a^2 + b^2 = c^2$, unde a, b sunt catetele, iar c – ipotenuza triunghiului dreptunghic,

rezultă că un triunghi dreptunghic poate fi construit univoc cunoscând doar o latură a acestuia, latură care determină tripletul pitagoreic.

• **Definiție.** Tripletul de numere naturale nenule (a, b, c) se numește triplet pitagoreic, dacă satisface relația $a^2 + b^2 = c^2$ (teorema lui Pitagora).

De exemplu: Tripletul de numere $(3, 4, 5)$ este un triplet pitagoreic, deoarece $3^2 + 4^2 = 5^2$, adică tripletul satisface teorema lui Pitagora.

Orice triplet pitagoreic determină univoc triunghiul dreptunghic respectiv. În continuare propunem formula prin care putem determina triplete

pitagoreice, cunoscând doar unul dintre elementele acestuia, fiind număr natural.

Afirmație. Dacă x este orice număr natural și $x \geq 3$, atunci el determină un triplet pitagoreic.

Cazul I. Dacă x este un număr natural impar, diferit de 1, atunci tripletul $(x, \frac{x^2-1}{2}, \frac{x^2+1}{2})$ este un triplet pitagoreic.

Demonstrație: Dacă tripletul $(x, \frac{x^2-1}{2}, \frac{x^2+1}{2})$ este un triplet pitagoreic, atunci el satisface teorema lui Pitagora

$$a^2 + b^2 = c^2 \quad (1)$$

Notăm pătratul numărului natural x ca sumă a două numere naturale:

$$x^2 = y + zx^2 = y + z \quad (2)$$

unde x, y și z sunt numere naturale, $y \neq z$, deoarece x este un număr impar, și fie $y < z$. Din egalitatea (2) rezultă $y = x^2 - z$ și $z = x^2 - y$.

Înlocuim relațiile (3) în relația (1):

$$x^2 + (x^2 - z)^2 = (x^2 - y)^2. \text{ Deci } x^2 + x^4 - 2x^2z + z^2 = x^4 - 2x^2y + y^2.$$

Obținem $x^2 - 2x^2z + 2x^2y = y^2 - z^2$ sau

$$x^2 - 2x^2(z - y) = y^2 - z^2. \text{ Atunci } x^2[1 - 2(z - y)] = y^2 - z^2$$

$$\text{și } x^2 = \frac{y^2 - z^2}{1 - 2(z - y)} \text{ și } x^2 = \frac{y^2 - z^2}{1 - 2(z - y)} \quad (4)$$

Numărătorul raportului din partea dreaptă a egalității (4) este negativ, adică $y^2 - z^2 < 0$, deoarece $y < z$. Pentru ca egalitatea (4) să reprezinte teorema lui Pitagora (egalitatea (1)), este necesar și suficient că numitorul raportului din partea dreaptă a egalității (4) să fie egală cu -1, adică

BUNE PRACTICI EDUCAȚIONALE

$1-2(z-y)=-1$ sau $-2(z-y)=-2$. Deci $z-y=1$ și $z=1+y$. (5)

Condițiile (2) și (5) implică

$$\begin{cases} x^2=y+z \\ z=y+1 \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} x^2=y+y+1 \\ z=y+1 \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} x^2=2y+1 \\ z=y+1 \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} y=\frac{x^2-1}{2} \\ z=y+1 \end{cases}$$

$$\Leftrightarrow \begin{cases} y=\frac{x^2-1}{2} \\ z=\frac{x^2-1}{2}+1 \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} y=\frac{x^2-1}{2} \\ z=\frac{x^2-1+2}{2} \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} y=\frac{x^2-1}{2} \\ z=\frac{x^2+1}{2} \end{cases} \quad (6)$$

Ca în (6) y și z să fie numere naturale diferite de zero este necesar și suficient ca x să fie număr natural impar diferit de 1, adică $x \geq 3$. Deci pentru orice număr natural impar, diferit de 1, se obține un triplet pitagoreic de forma

$$\left(x, \frac{x^2-1}{2}, \frac{x^2+1}{2}\right), \left(x, \frac{x^2+1}{2}, \frac{x^2-1}{2}\right). \quad \text{c.c.t.d.}$$

Cazul II. Dacă x este un număr par, atunci $x=2^n \cdot m$, unde $m, n \in \mathbb{N}$ și m este număr natural impar. Conform cazului I, aflăm tripletul pitagoreic determinat de numărul m și apoi îl multiplicăm cu 2^n .

De exemplu, pentru $x=56$ avem: $56=2^3 \cdot 7$.

Pentru 7 se obține tripletul pitagoreic $(7, \frac{7^2-1}{2}, \frac{7^2+1}{2})$ sau $(7, 24, 25)$.

Multiplicăm tripletul obținut cu 2^3 și obținem $(7 \cdot 8, 24 \cdot 8, 25 \cdot 8)$, adică tripletul $(56, 192, 200)$.

Cazul III. Dacă x este un număr natural multiplu al lui 2 îl scriem sub forma $x=4 \cdot 2^n$ și pentru a obține tripletul determinat de numărul x , multiplicăm tripletul pitagoreic $(3, 4, 5)$ cu 2^n și rezultă tripletul căutat.

Exemplu: Pentru $x=64$ avem $64=4 \cdot 2^4$ și tripletul $(3 \cdot 2^4, 4 \cdot 2^4, 5 \cdot 2^4)$. În final, obținem tripletul pitagoreic $(48, 64, 80)$.

Exercițiul 1. Să se construiască tripletul pitagoreic determinat de numărul 237.

◆ Rezolvare:

$$\text{Calculăm: } \frac{x^2+1}{2} = \frac{237^2+1}{2} = \frac{56169+1}{2} = 28085$$

$$\frac{x^2+1}{2} = \frac{237^2+1}{2} = \frac{56169+1}{2} = 28085$$

$$\text{și } \frac{x^2-1}{2} = \frac{237^2-1}{2} = \frac{56169-1}{2} = 28084$$

$$\frac{x^2-1}{2} = \frac{237^2-1}{2} = \frac{56169-1}{2} = 28084.$$

Deci obținem tripletul pitagoreic $(237, 28084, 28085)$.
Verificare: $237^2 + 28084^2 = 28085^2$ sau $56169 + 788711056 = 788767225$ (Adevăr).

Răspuns: $(237, 28084, 28085)$.

Exercițiul 2. Să se construiască tripletul pitagoreic determinat de numărul 238.

◆ Rezolvare: Avem $238=2 \cdot 119$. Aflăm tripletul pitagoreic determinat de numărul 119, conform cazului I, apoi îl multiplicăm cu 2. Calculăm:

$$\frac{x^2-1}{2} = \frac{119^2-1}{2} = \frac{14160}{2} = 7080$$

$$\frac{x^2-1}{2} = \frac{119^2-1}{2} = \frac{14160}{2} = 7080 \text{ și}$$

$$\frac{x^2+1}{2} = \frac{119^2+1}{2} = \frac{14162}{2} = 7081$$

$$\frac{x^2+1}{2} = \frac{119^2+1}{2} = \frac{14162}{2} = 7081.$$

Tripletul determinat de numărul 119 este $(119, 7080, 7081)$. Tripletul determinat de numărul 238 este $(119 \cdot 2, 7080 \cdot 2, 7081 \cdot 2)$ sau $(238, 14160, 14162)$.

Răspuns: $(238, 14160, 14162)$.

În concluzie, elevii vor conștientiza că tripletul pitagoreic determină univoc triunghiul dreptunghic respectiv. Adică triunghiul dreptunghic poate fi construit cunoscând doar o latură a acestuia, o latură care determină tripletul pitagoreic corespunzător.

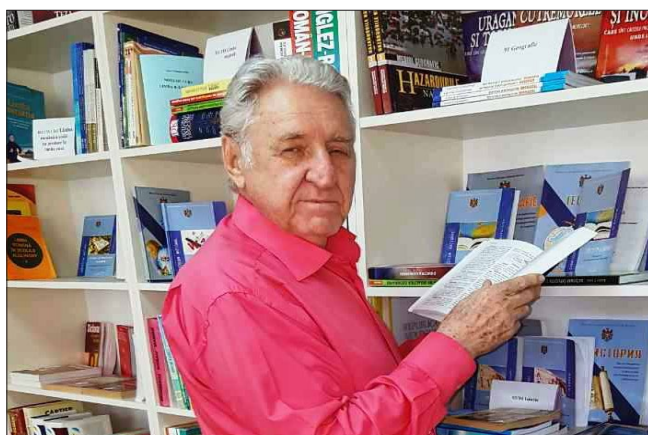
Tripletul pitagoreic se determină conform formulei

$$\left(x, \frac{x^2-1}{2}, \frac{x^2+1}{2}\right), \left(x, \frac{x^2+1}{2}, \frac{x^2-1}{2}\right), \text{ unde } x \text{ este un număr natural și } x \geq 3 \text{ [1].}$$

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Achiri I., Braicov A., Șpunteco O. *Matematică*. Manual pentru clasa a 8. Chișinău, Editura Prut, 2013;
2. Achiri I., Ceapa V., Șpunteco O. *Matematică. Ghid de implementare a curriculumului modernizat pentru treapta gimnazială de învățământ*. Chișinău, Lyceum, 2011;
3. *Matematică. Curriculum pentru învățământul gimnazial*. Clasele a V-a – a IX-a. Chișinău, Lyceum, 2010.

MEDALION ANIVERSAR: ION BOTGROS LA 75 DE ANI



Pedagogia actuală, ca orice știință dinamică, se află într-un amplu proces de schimbare, generat de transformările globale parvenite odată cu intrarea societății în epoca postmodernității, care a condus la adoptarea paradigmei curriculare, redefinirea conceptelor ei de bază (scopuri, obiective, conținuturi, strategii, finalități etc.), modificarea statutului educatorului și elevului (de actori în procesul educațional), la regândirea relațiilor sale cu alte domenii de activitate în vederea creșterii calității educației într-o societate în schimbare. Toate aceste transformări s-au produs prin munca asiduă și contribuția pleneră a unor personalități de seamă din cohorta cercetătorilor-pedagogi, între care evidențiem și personalitatea domnului Ion Botgros, care, cu siguranță, va intra în patrimoniul culturii pedagogice din Republica Moldova și care, ajuns la ceas aniversar, ne-a provocat următoarele reflecții.

La orice moment de restructurare a învățământului, cercetătorul Ion Botgros a făcut parte din echipele de reformatori ai educației și formării, întrucât a știut să adere fără rezerve la noile tendințe și evoluții în domeniu, dar, mai ales, a avut viziune asupra perspectivei de schimbare a procesului și sistemului de învățământ, optând întotdeauna pentru o abordare în sistem a tuturor componentelor acestuia, fiind de părerea că înainte de orice demers de schimbare trebuie analizate critic acțiunile din trecut

(atât din spațiul autohton, cât și din cel internațional), păstrate cele care dau consistență și profunzime acțiunii educative și obligatoriu experimentate noile demersuri de schimbare, înainte ca acestea să fie implementate.

Știa să adopte o poziție clară în orice dezbateră, avea o puternică fermitate în voce, dispunea oricând de suficiente resurse teoretice pentru a-i convinge pe alții, dar și pentru a rămâne consecvent cu sine însuși ca atitudine față de ideile și temele abordate, intenția sa fiind aceea de a contribui, prin dialog și comunicare, la aprofundarea *interogativității și a reflexivității asupra educației în schimbare*, care erau absolut necesare în acea perioadă de proiectare a reformelor în învățământ, astfel încât reușea să dezvolte dialogul științific dintre teoreticieni și practicieni și să-i convingă pe toți cei angajați în activitatea de reformare a învățământului că trebuie să devenim o *comunitate de spirit* și să acționăm în numele *lucrului bine făcut*.

În sinuoasa evoluție a științei pedagogice din R. Moldova pe calea reformelor, domnul Ion Botgros a știut întotdeauna să se situeze pe poziții novatoare, aducându-și din plin contribuția la dezvoltarea unor astfel de concepte-cheie, cum ar fi: *curriculum, proiectare curriculară, dezvoltare curriculară, optimizarea curriculumului, învățare integrată, competență școlară, unitate de învățare* ș.a. A elaborat și coordonat mai multe proiecte de cercetare științifică, toate cu referire la problematica curriculumului școlar și a dezvoltării curriculare, între care: „Probleme generale ale formării și dezvoltării competențelor școlare la disciplinele reale (2006 – 2010); „Moduri și procedee de optimizare a procesului educațional în învățământul preuniversitar din perspectiva societății bazate pe cunoaștere” (2010 – 2014), în cadrul cărora au fost realizate valoroase studii de analiză și sinteză, modele și metodologii de intervenție pedagogică, recomandări judicioase și sugestii privind dezvoltarea curriculară. Între acestea,

evidențiem valoarea științifică a monografiilor: „Competența școlară – un construct educațional în dezvoltare” (2010), „Metodologia de optimizare a curriculumului școlar” (2015), precum și ghidul metodologic „Competența de cunoaștere – sistem organizator” (2015), la care Domnia sa a trudit ca autor și coordonator.

Aceste și alte lucrări ilustrează o experiență de cercetare cu adevărat complexă, coerentă și de durată despre saltul făcut de cercetarea pedagogică realizată sub coordonarea sa de la un curriculum centrat pe obiective la un curriculum centrat pe competențe, în care *competența școlară este văzută ca un construct*, la a cărei edificare trudește educația, în general, și fiecare disciplină de învățământ, în parte, domnul Ion Botgros rămânând un adept ferm al curriculumului axat pe competențe și a posibilităților reale de dezvoltare a acestuia prin intermediul implementării unei pedagogii axate pe formarea-evaluarea de competențe.

În ceea ce privește domeniul său predilect de cercetare pedagogică – fizica, se poate afirma că anume domnul Ion Botgros este cel care a contribuit esențial la inovarea curriculară a domeniului, sau, mai bine spus, la *pedagogizarea* pe nou a acestei importante discipline de studiu, anume prin *didacticizarea* noilor concepte pedagogice, cum ar fi: unitatea producerii cunoașterii, competența ca sistem integrator și optimizator, competența de cunoaștere științifică, rolul interdisciplinarității disciplinelor exacte în formarea acestei competențe, învățare de tip integrat și altele, care au condus la eficientizarea activităților de predare-învățare a fizicii în școală.

În acest sens, Domnia sa poate fi încadrat printre primii autori de curriculum și manuale, după cei de la disciplina *Limba și literatura română*, care a sesizat scopul și finalitățile comune, dar și conexiunile dintre disciplinele exacte, a îndrăznit „să spargă” frontierele dintre acestea, să răstoarne tiparele gândirii „monodisciplinare” împărțite strict pe materii didactice și să propună o abordare integralizată a învățării, printr-o organizare modulară, de tip interdisciplinar, a conținuturilor educaționale. De aceea cred că cele mai importante realizări ale Domniei sale, de care chiar știu că și dânsul este foarte mândru, sunt manualele școlare elaborate în această *viziune integratoare* pentru disciplina *Științe* (clasele I – IV) și cele de *Fizică* pentru clasele a VII-a – a XII-a (profil umanist), în care și-a transpus gândirea și cultura sa fizico-matematică.

Colegi fiind, discutăm intens pe diverse teme

ale problematicii educației, împărtășim idei și opinii privind scopurile și finalitățile învățământului la etapa actuală, analizăm temeinicia schimbărilor în demersul educațional axat pe formarea de competențe, colaborăm în ceea ce privește soluționarea unor „urgențe” ale sistemului și procesului educațional, astfel încât, la distanța de mai bine de două decenii de colaborare, constat cu satisfacție că, împreună, am avut prilejul să realizăm mai multe studii de analiză și sinteză, activități de proiectare și dezvoltare pedagogică: am analizat planurile de învățământ și am făcut proiecții ale modernizării acestora în baza unor organizări mai raționale a disciplinelor școlare, am argumentat necesitatea integralizării unor discipline școlare și a adoptării conceptului de competență școlară în învățământul preuniversitar, am conceptualizat strategia educațională de modernizare a curriculumului din perspectiva formării-evaluării de competențe, am elaborat standarde educaționale de performanță etc.

Apărător tenace al valorilor naționale și spirituale, domnul Ion Botgros pledează pentru promovarea libertății în gândire și a adevărului științific în școală, pentru umanizarea învățământului și dezvoltarea integrală a personalității umane, pentru formarea-dezvoltarea integralizată a competențelor școlare, implicit a celei de cunoaștere științifică prin intermediul disciplinelor reale. Manifestă o deosebită preocupare pentru rigurozitatea realizării oricărui demers de formare, în special în ceea ce privește descrierea experimentului pedagogic, pentru analiza și interpretarea corectă a datelor și a faptelor experimentale, militează pentru completitudinea datelor, atenta analiză și prelucrare statistică a variabilelor, dar și interpretarea judicioasă a acestora, cât și pentru claritatea și precizia utilizării termenilor științifici în orice demers investigational.

Într-o lume în care totul se schimbă de la o zi la alta, când nici valorile nu mai sunt constante, avem, totuși, bucuria de a-l omagia pe distinsul nostru coleg, domnul Ion Botgros, unul dintre pilonii de rezistență ai Institutului de Științe ale Educației din Republica Moldova și didacticei de forță în domeniul fizicii școlare, care, iată, a atins venerabila vârstă de 75 de ani și de a-ura, cu acest prilej, un sincer și călduros

„LA MULȚI ANI!”

Maria HADÎRCĂ,

doctor în pedagogie, conferențiar cercetător,
Institutul de Științe ale Educației.

„Implicarea familiei-școlii-comunității în asigurarea coeziunii sociale și oferirea unei educații de calitate”



Implicarea familiei-școlii-comunității în asigurarea coeziunii sociale și oferirea unei educații de calitate: Studiu analitic / Angela Cara (coord. șt.), Maria Strehie, Rodica Solovei [et al.]; Acad. de Științe a Moldovei, Inst. de Științe ale Educației. – Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2017 (Tipogr. „Impressum”). –

90 p.: fig., tab.

Bibliogr.: p. 68-70 (38 tit.). – 60 ex.

ISBN 978-9975-48-116-8.

37.018.1:316.356.2

I-48

Studiul analitic „*Implicarea familiei-școlii-comunității în asigurarea coeziunii sociale și oferirea unei educații de calitate*” – una dintre realizările Proiectului *Elaborarea mecanismelor și metodologiilor pedagogice de conjugare a parteneriatului școală-familie-comunitate pentru asigurarea coeziunii sociale și oferirea unei educații de calitate* – a fost elaborat de către o inspirată echipă de cercetători științifici ai Institutului de Științe ale Educației: Angela Cara, Rodica Solovei, Maria Strehie, Lilian Orîndaș.

Scopul cercetării în cadrul Proiectului rezidă în fundamentarea cadrului conceptual și metodologic privind consolidarea conexiunilor dintre educație și diverse arii ale vieții sociale în vederea responsabilizării societății pentru asigurarea coeziunii sociale și oferirea unei educații de calitate.

Provocările cu care se confruntă fiecare țară în prezent este de a asigura ca cetățenii ei să fie înzestrați cu cunoștințe, competențe și califi-

cări de care vor avea nevoie în viață. Educația și competențele sunt indispensabile pentru a atinge **succesul economic, reponsabilitatea civică și coeziunea socială**. În acest context consolidarea conexiunilor dintre educație și diverse arii ale vieții sociale în vederea coeziunii sociale și oferirea unei educații de calitate devine o prioritate strategică.

Publicația dată este un instrument pentru cadrele didactice și toți actorii educaționali implicați în realizarea politicilor și strategiilor educaționale orientate spre educația în spiritul coeziunii sociale și în vederea responsabilizării societății pentru asigurarea unei educații de calitate, în vederea asigurării educației parentale eficiente de îngrijire și educație a copiilor.

Cartea include trei capitole:

- I. *Fundamentarea conceptelor școală, familie, comunitate din perspectiva asigurării coeziunii sociale și oferirea unei educații de calitate*, care vizează parteneriatul școală-familie-comunitate în acest context.

II. *Diagnosticarea sistemului educațional în contextul implicării diferitor actori în asigurarea coeziunii sociale și oferirea unei educații de calitate*, care reflectă analiza SWOT privind parteneriatul școală-familie-comunitate, opinii și reflecții ale părinților la aspectul dat și parteneriatul școală-Biserică – pentru promovarea coeziunii sociale.

III. *Sugestii și recomandări privind eficientizarea parteneriatului școală-familie-comunitate din perspectiva asigurării coeziunii sociale și oferirea unei educații de calitate*, care se referă la factorii de influență, mecanisme și metodologii pedagogice de conjugare a parteneriatului școală-familie-comunitate.

Publicația prezintă interes prin determinarea punctelor forte și a celor slabe, oportunităților și

temerilor la etapa actuală, în realizarea parteneriatului; prin determinarea factorilor de influență și a criteriilor de eficientizare a parteneriatului școală-familie-comunitate din perspectiva asigurării coeziunii sociale și oferirea unei educații de calitate.

Se fac recomandări privind eficientizarea parteneriatului – din perspectiva asigurării coeziunii sociale și oferirea unei educații de calitate la nivel de școală, familie, ONG, agenți economici, biserică, poliție, instituții medicale.

Drept reper, au fost studiate 38 de surse bibliografice a cercetărilor străini, relativ noi, documente de politici, inclusiv 13 electronice.

Nelea GLOBU,
doctor în științe pedagogice, lector superior,
Institutul de Științe ale Educației.

BOLDIRESCU Sergiu	<i>doctorand, Institutul de Științe ale Educației</i>
BOTGROS Ion	<i>doctor în științe fizico-matematice, conferențiar universitar, Institutul de Științe ale Educației</i>
BUCUN Nicolae	<i>doctor habilitat în psihologie, profesor universitar, Institutul de Științe ale Educației</i>
BUIMESTRU Lilia	<i>lector universitar, Centrul Național de Educație Rutieră, Institutul de Științe ale Educației</i>
CARA Angela	<i>doctor în pedagogie, conferențiar cercetător, Institutul de Științe ale Educației</i>
CERLAT Raisa	<i>doctorandă, Institutul de Științe ale Educației</i>
CLICHICI Veronica	<i>doctor în științe pedagogice, Institutul de Științe ale Educației</i>
COMAN Liliana	<i>doctorandă, cercetător științific stagiar, Institutul de Științe ale Educației</i>
DASCAL Angela	<i>cercetător științific, Institutul de Științe ale Educației</i>
DUMINICĂ Stella	<i>cercetător științific, Institutul de Științe ale Educației</i>
FRANȚUZAN Ludmila	<i>doctor în pedagogie, cercetător științific superior, Institutul de Științe ale Educației</i>
GHILEȚCHI Zorina	<i>profesoară de Limbă și Literatură română, grad didactic superior, Master în Științe economice, Colegiul Național de Comerț al A.S.E.</i>
GLAVAN Aurelia	<i>neurolog, doctor în psihologie, Institutul de Medicină de Urgență, mun. Chișinău</i>
GLOBU Nelea	<i>doctor în științe pedagogice, lector superior, Institutul de Științe ale Educației</i>
HADÎRCĂ Maria	<i>doctor în pedagogie, conferențiar cercetător, Institutul de Științe ale Educației</i>
ISAC Ștefania	<i>doctor în pedagogie, conferențiar universitar, Institutul de Științe ale Educației</i>
IUZU Iulianna	<i>doctorand, Universitatea de Stat „B.P. Hașdeu” din Cahul</i>
MARIN Mariana	<i>doctor în pedagogie, conferențiar universitar, Institutul de Științe ale Educației</i>
MIHAILOV Veronica	<i>doctorand, cercetător științific, Institutul de Științe ale Educației</i>
MOȘNEAGA Nadia	<i>doctorandă, Institutul de Științe ale Educației</i>
NASTAS Svetlana	<i>doctor în pedagogie, Institutul de Științe ale Educației</i>
PANIȘ Aliona	<i>doctor în pedagogie, conferențiar universitar, Institutul de Științe ale Educației</i>
PASCARI Valentina	<i>doctor în pedagogie, conferențiar universitar, Institutul de Științe ale Educației</i>
PETROVSKI Nina	<i>doctor habilitat în pedagogie, conferențiar universitar, Institutul de Științe ale Educației</i>
PISĂU Aurelia	<i>doctorandă, Institutul de Științe ale Educației</i>
RUSSU Elena	<i>profesoară de matematică, grad didactic I, Gimnaziul Nucăreni, r-nul Telenești</i>
SOLOVEI Rodica	<i>doctor în istorie, conferențiar cercetător, Institutul de Științe ale Educației</i>
STRAISTARI-LUNGU Cristina	<i>cercetător științific, Institutul de Științe ale Educației</i>

Angela CARA

PhD in pedagogy, research lecturer, Institute of Education Sciences

FAMILY–SCHOOL–COMMUNITY PARTNERSHIPS TO ENSURE QUALITY EDUCATION 3

Abstract. *The article identifies Family–School–Community Partnerships to ensure quality education. In this context, the article describes the ways of involving parents in decision-making at school level; involvement of parents in the development and implementation of the Individual Education Plan; ways of participation of children in decision-making process; the role of NGOs in ensuring quality education for all children.*

Keywords: *quality education, partnership, child participation.*

Ion BOTGROS

PhD in fizico-matematic sciences, associate professor, Institute of Education Sciences

Ludmila FRANȚUZAN

PhD in pedagogy, superior research scientific, Institute of Education Sciences

THE IMPORTANCE OF THE SCIENTIFIC KNOWLEDGE COMPETENCE IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF SCHOOL DISCIPLINES: PHYSICAL, BIOLOGY AND CHEMISTRY 7

Abstract. *School Curricula for physics, biology, and chemistry are developed in the context of scientific knowledge competence that is a critical necessity in an era of permanent change. The formation of student's scientific knowledge competence will ensure a better understanding of scientific concepts and a deeper knowledge of sciences that are fundamental for integration in everyday life. In this article the scientific knowledge competence is considered in two dimensions: epistemological and pedagogical. Epistemological dimension examines the concept of scientific knowledge from various perspectives: philosophical, epistemological, social, psychological and pedagogical, that serving as landmarks in the development of the concept of scientific knowledge competence. Pedagogical dimension examines the concept of scientific knowledge competence contextualized in educational process of school subjects: physics, biology, chemistry that are aimed at the formation/development of student's personality. The next stage in the curricula development for these disciplines will contribute to achieving the optimization of educational contents and integrating an educational process focused on the scientific knowledge competence.*

Keywords: *scientific knowledge, scientific knowledge competence, curriculum optimization, scientific knowledge competence integration in educational process.*

Iulianna IUZU

Doctorant, Université d'État „B.P. Hasdeu”, Cahul

Nina PETROVSKI

Professeur d'état en pédagogie, maître de conférences, Institute de Sciences de l'Éducation

LE MODÈLE PÉDAGOGIQUE DE L'ENVIRONNEMENT SCOLAIRE COMME FACTEUR DE L'ÉDUCATION SOCIALE..... 12

Résumé. *L'étudiant est maintenant citoyen, à voix haute, avec droits et responsabilités. Le rôle de l'enseignant est de soutenir l'enfant en devenant membre responsable de la société, développer un sentiment d'empathie et de soins pour les autres, développer l'ouverture et le respect de la diversité, acquérir des compétences pour former, exprimer, justifier leurs opinions, écouter avec respect et montrer la tolérance aux opinions des autres*

Mots-clés: *éducation sociale, environnement scolaire, norme sociale, valeurs sociales, compétence sociale, la méthodologie de capitalisation du milieu scolaire dans le contexte de l'éducation sociale.*

Zorina GHILEȚCHI

Teacher of Romanian Language and Literature, higher didactic degree, master of Economic Science, National College of Commerce, Academy of Economic Studies of Moldova

QUALITY IN EDUCATION: CONCEPTUAL DEFINING AND APPROACH..... 19

Abstract. *The presented article supports public interest for quality domain in education, specifying the necessity of creating a system of united criterias in system evaluation. For the beginning it is insisted to explain the notion-concept, reason of specification the confusion that is created by the quality in education approach, especially that we owe it the first apparition in production. This fact enforces the change in the approach of the quality in education notion, that does not acknowledge a simplistic and dangerous perception*

like „input”/ „output”, even if we admit the „economical” aspect of education, expressed through a social/private cost.

Keywords: education, quality, evaluation, system, assurance, indicators.

Liliana COMAN

PhD student, Scientific probationer researcher, Institute of Education Sciences

PRESCHOOL SOCIALIZATION THROUGH THE KINDERGARTEN ACTIVITIES 23

Abstract. *The formation and development of the young generation has always been a major issue for society. The significance and urgency of this problem in modern conditions is increasing due to the fact that society itself is at a stage of the transition of development. In the renewal of all spheres of modern society, the socialization of personality comes to the fore, that is, the assimilation from an early age of the values of the society or of the community in which he lives.*

Keywords: *Concept of socialization, family and other educational participants, activity, communication, self-awareness, values and signs.*

Nicolae BUCUN

PhD in psychology, University professor, Institute of Education Sciences

Mariana MARIN

PhD in pedagogy, Associates professor, Institute of Education Sciences

THE RESOLUTION OF INTERNATIONAL SCIENTIFIC CONFERENCE “THE EVALUATION IN THE EDUCATIONAL SYSTEM: ACTUAL DESIDERATUM”. **Institute of Educational Sciences, 9-10 November 2017.** 28

Rodica SOLOVEI

PhD in history, Associate professor, Institute of Education Sciences

Sergiu BOLDIRESCU

PhD student, Institute of Education Sciences

CURRICULUM FOR THE OPTIONAL DISCIPLINE ART OF MORAL BEHAVIOR: 5th-9th GRADES..... 34

Aliona PANIȘ

PhD en pédagogie, Associâtes professeur, Institute de Sciences de l'Éducation

L'ÉTHIQUE KANTIENNE – LA BASE DE L'ÉDUCATION 44

Résumé. *L'éthique de Kant est devenu un paradigme influent dans l'éducation par ce philosophe a fourni des lois universelles de conduite valide – toujours – pour toute personne, même une pédagogie morale capable de nous montrer comment nous pouvons vivre.*

Mots-clés: *l'éthique, la morale kantienne, le devoir moral, la volonté libre.*

Veronica MIHAILOV

PhD student, Scientific researcher, Institute of Education Sciences

PROFESSIONAL HIGHER EDUCATION: PRINCIPLES AND RULES 49

Abstract. *This article presents approaches to normative ethics of professional ethics. The principles of ethics are rules of strategic and operational value for the efficiency of professional conduct. The Code of Ethics of the Teacher of the Republic of Moldova highlights the rules of conduct in accordance with the ethical principles of professional activity.*

Keywords: *ethics, professional ethics, principle, norms, code of ethics.*

Rodica SOLOVEI

PhD in pédagogie, Associate professor, Institute of Education Sciences

Sergiu BOLDIRESCU

PhD student, Institute of Education Sciences

CONCEPTUAL AND METHODOLOGICAL REFERENCES OF THE OPTIONAL CURRICULUM FOR SECONDARY SCHOOL ART OF MORAL BEHAVIOR..... 54

Abstract. Educating students in accordance with moral standards corresponds to the need of the formation of an integral person. This is stipulated in the Education Code of the Republic of Moldova.

The Curriculum for secondary school the art of moral behavior will contribute to achieving this goal through the projected purposes.

The curriculum covers the following specific competencies: Manifestation of respect for family; Respecting the norms of moral behavior in various everyday life situations; Applying the most appropriate ways of speaking verbally and in written form (5th-7th grades) and Integrating moral behavior models into their own system of values and attitudes; Applying the moral behavior norms in everyday life; Exercising constructive communication approaches (8th-9th grades).

Keywords: Curriculum, moral behavior, specific skills, values and attitudes, recommended content, learning and evaluation activities, teaching- learning and active and interactive assessment strategies.

Lilia BUIMESTRU

University lector, National Center of Road Education, Institute of Education Sciences

THE EVALUATION OF DRIVING MANAGEMENT FROM THE SKILLS TRAINING PERSPECTIVE 58

Abstract. Driving school performance, driver training represent an asked and expected aspect in society. The article presents the assessment of driving from the perspective of competence training. It is presented the relationship of technical capabilities – technical skills.

Keywords: driving manager, capacity, technical skills, competences, assessment.

Nicolae BUCUN

PhD in psychology, University professor, Institute of Education Sciences

Raisa CERLAT

PhD student, Research scientific, Institute of Education Sciences

INFLUENCES OF EMOTIONAL STABILITY IN DECREASE OF PROFESSIONAL STRESS AND IN PREVENTION OF THE BURNOUT SYNDROME OF DIDACTIC STAFF FROM PRIMARY SCHOOL64

Abstract. The article presents an analysis of influences of emotional stability in avoidance of emotional exhaustion owing to professional stress and in prevention of the **burnout** syndrome of didactic staff from primary education. The results of the research denote an incidence **burnout** bigger to emotional unsteady persons comparative to those emotional steady persons. So, the diminution level of emotional stability favours the establishment of the high or medium level of **burnout** syndrome. However, this influence isn't one decisive, and it is mediated of the social-cultural context. In association with a pattern behaviour of type B, emotional stability determines a reverse correlation with the **burnout** syndrome. All teachers with these features demonstrated a diminution level of the **burnout**.

Keywords: emotional stability, didactic staff, professional stress, dominant pattern behaviour, emotional exhaustion, depersonalization, reduction of professional achievements, **burnout** syndrome.

Aurelia GLAVAN

Neurologist, PhD in psychology, IMU, Chisinau

PSYCHOLOGICAL DIRECTION IN THE SYSTEM OF MODERN REHABILITATION OF POST-STROKE PATIENTS.....74

Abstract. Violation of cognitive functions is the main cause of severe disability of patients surviving after acute cerebrovascular accident. Psychological direction is the most important aspect of neurorehabilitation of this category of patients. Methods of psychological diagnosis have proved their effectiveness in the Clinic of Cerebrovascular Diseases of the Institute of Emergency Medicine. Psychological diagnosis makes it possible to conduct reliable scientific research (including interdisciplinary research) and effectively solve a number of important clinical problems. The article considers the psychological direction of rehabilitation in patients after a stroke. The article describes the main principles of the analysis of violations of higher mental functions,

the requirements for the diagnostic methods used and the significance of psychological diagnosis in the system of modern complex neurorehabilitation.

Keywords: *stroke, brain lesions, cognitive impairment, psychological diagnosis, neuropsychological rehabilitation, higher mental functions.*

Valentina PASCARI

PhD in pedagogy, Associates professor, Institute of Education Sciences

Nadia MOȘNEAGA

PhD student, Institute of Education Sciences

COGNITIVE INTEREST AT THE PRESCHOOLER AGE: CONCEPTUAL LANDMARKS 79

Abstract. *The article exposes a vision on the issue of cognitive interest, in general, and in particular at the level of preschool age. It's revealed the specificity of cognitive interest of pre-school children and the formative advantages. The crossing of scientific concepts of „interest”, „cognitive interest”, generates approaches that include as many features as possible for the pre-school period. Are examined several dimensions of cognitive interest to preschoolers, some classifications of manifestation forms of cognitive interest, components and manifestation the indicators of cognitive interest in preschool-aged.*

Keywords: *interest, curiosity, cognitive interest, psychological formations, needs, voluntary behavior, reasons, emotional factor, inborn reactions, forms of manifestation a cognitive interest, situational interest, stable active interest, personal interest, the components of cognitive interest.*

Svetlana NASTAS

PhD in pedagogy, Institute of Education Sciences

Aurelia PISĂU

PhD student, Institute of Education Sciences

**THE DEVELOPMENT OF THE DIGITAL COMPETENCES OF THE TEACHERS – PREREQUISITE
IN THE ENSURING THE QUALITY, EFFICIENCY AND RELEVANCE OF THE EDUCATIONAL PROCESS86**

Abstract. *The article concerns the need for ICT in the educational process, for general education. The tools for collection dates is the questionnaire which allows us to elucidate many aspects: the frequency of ICT use in school classroom; the technical means available to the discipline; modern ICT tools which facilitate teaching-learning-assessment for the discipline, but also the role of ICT in education.*

Keywords: *Information and Communication Technologies ICT, ICT means ICT tools.*

Veronica CLICHICI

PhD in pedagogical sciences, Institute of Education Sciences

Cristina STRAISTARI-LUNGU

PhD student, Scientific researcher, Institute of Education Sciences

Stella DUMINICĂ

PhD student, Scientific researcher, Institute of Education Sciences

Angela DASCAL

PhD student, Scientific researcher, Institute of Education Sciences

**PERCEPTIONS AND OPINIONS OF THE TEACHER'S FRAMEWORK METHODOLOGY FOR THE PROCESS
OF THE EARLY EDUCATION IN REPORT WITH LDSC93**

Abstract. *The publication reflects the main results obtained following the experimentation of the „Early Education Process Support Methodology in relation to LDSC”. In the context of the experimental approach, pedagogical instruments were applied by the teachers involved in the educational process of pre-school children, 3-7 years old. The validation of the implementation of the „Methodology for securing the early education process in relation to LDSC” was carried out within the early education institutions.*

Keywords: *early education, learning and development standards, methodology, pedagogical opinions.*

Ștefania ISAC

PhD in pedagogy, Associate professor, Institute of Education Sciences

SYSTEMIC AND PROCESSUAL PERSPECTIVES AND TRENDS IN EDUCATION/ TRAINING TEACHERS/ MANAGERS.....102

Abstract. *Guided by the assumption that the educational ideal of school in Moldova is the formation of personality with initiative, capable of self-development, which has not only a system of knowledge and skills necessary for employability, and independence of opinion and action is open to intercultural dialogue in the context of national and universal values assumed, we are looking for solutions suited to demonstrate the prospects and trends in systems education / teacher training / leadership in general education. From this perspective, we consider our need reconceptualization appropriate research / development plan-framework for continuous training / retraining / additional professional qualification teacher / leadership in general education [13], able to remedy the deficiencies established system professional training of teaching staff / management and contribute to re-modernize by implementing mechanisms of development and motivation of teachers in general secondary education.*

Keywords: *alternative education, quality in education, professional competence, professional transferable credits, lifelong education, training, how training, psycho-pedagogical module, how to study, learning objectives, plan-framework, curriculum, schedule CVT, education system, national reference standards, thesis additional professional qualification / requalification.*

Elena RUSSU

Teacher of mathematics, I didactic degree, Gymnasium Nucăreni, Telenești

FORMULA FOR DETERMINING PYTHAGOREAN TRIPLETS 107

Abstract. *The article addresses an important problem for mathematics didactics – how to construct a rectangular triangle knowing only one side of it, a side that determines the corresponding Pythagorean triplet. The formula for determining Pythagorean triplets for any natural number, greater than or equal to three, is demonstrated.*

Keywords: *didactics of mathematics, triangle rectangular, formula, Pythagorean triplet.*

Maria HADÎRCĂ

PhD in pedagogy, research lecturer, Institute of Education Sciences

ANNIVERSARY MEDALLION: ION BOTGROS AT 75 YEARS..... 109

Abstract. *The article presents moments and stages in the life and professional activity of researcher Ion Botgros, university professor, doctor in physics and mathematics sciences, a theoretician in pedagogical diligence, author of school textbooks and curricula; and thereby draws the profile of an outstanding personality of the Institute of Education Sciences of R. Moldova, and outlines his contribution to the development and implementation of the school curriculum as a new paradigm of projecting and organizing educational knowledge.*

Nelea GLOBU

PhD in pedagogical sciences, superior lecturer, Institute of Education Sciences

THE INVOLVING FAMILY-SCHOOL-COMMUNITY IN ENSURING THE SOCIAL COHESION
AND OFFERING A QUALITY EDUCATION..... 111

PUBLICAREA ARTICOLELOR ÎN REVISTA ȘTIINȚIFICĂ „UNIVERS PEDAGOGIC”

Instrucțiunea cu privire la publicarea articolelor științifice în revista „*Univers Pedagogic*” a fost perfectată în baza *Regulamentului cu privire la evaluarea și clasificarea revistelor științifice*, aprobat prin Hotărârea CSȘDT al AȘM și CNA nr. 147 din 25.06.2015, cu modificările și completările ulterioare, și a *Ghidului privind perfectarea tezelor de doctorat și a autoreferatelor*, aprobat prin Hotărârea Comisiei de Atestare a CNA nr. AT03/11 din 23.04.2009.

Sunt pasibile pentru publicare articolele științifice ale autorilor din Republica Moldova și de peste hotare, din domeniul științelor pedagogice, psihologice și socioumanistice, axate pe tematici/probleme științifice de o amplă rezonanță fundamentală și aplicativă, consistente sub aspectul noutății științifice, dar și de interes pentru publicul larg de cititori. Limba de publicare este româna, precum și limbile de circulație internațională.

Colegiul de redacție își asumă organizarea recenzării anonime și obligatorii a articolelor prezentate spre publicare.

Se aprobă și se recomandă spre utilizare normele ortografice de scriere cu „â” și „sunt” conform regulilor „*Sextil Pușcariu*” (hotărârea CSȘDT din 25.07.2016).

Autorii articolelor științifice vor respecta următoarele cerințe tehnice:

- a) Volumul articolului – circa 20-25 de mii de caractere fără spații (Times New Roman, dimensiune font 12, spațiere rânduri 1,5, cu margini: stânga – 3 cm, dreapta – 1,5 cm, sus și jos – 2,5 cm, pe o singură parte a foii).
- b) Autorii vor respecta următoarea structură a articolelor cu tematică socio-umanistă: titlul articolului, rezumatul, cuvintele-cheie, introducere, metode și materiale aplicate (*pentru științele exacte și științele vieții*), gradul de cercetare a problemei la nivel național/internațional, concluzii, referințe bibliografice.
- c) Titlurile articolelor și rezumatele vor fi concise, clare, informative, relevante.
- d) **Titlurile, rezumatele și cuvintele-cheie** ale articolelor se prezintă în limbile română și engleză.
- e) Referințele bibliografice se prezintă conform Standardului ISO 690: 2010 *Referințe bibliografice* și prevederilor Hotărârii Comisiei de Atestare a CNA nr. AT03 din 23.04.2009. Nu se acceptă referințe la lucrările care nu au ieșit încă de sub tipar.
- f) **Model de referință:** *examinați ediția recentă a revistei.*
- g) Într-un articol se acceptă până la 5-8 figuri/tabele. Componentele grafice se vor plasa după referința respectivă în text. Componentele grafice sunt însoțite de denumire (*deasupra tabelului, sub figură*), număr de ordine, sursă (*sub element*) și informație suplimentară (*note, legende*).

Identificarea autorilor se va face prin nume, prenume, titlul și gradul științific, afilierea instituțională și adresa e-mail.

**AUTORII DEȚIN ÎNTREAGA RESPONSABILITATE
PENTRU CONȚINUTUL ARTICOLELOR PREZENTATE.**

Univers Pedagogic

Revistă științifică
de pedagogie și psihologie
Nr. **3** (55) 2017



Hârtie ofset. Tipar ofset. Font: Cambria
Format 60x84/1/8. Tiraj: 582 ex. Com. nr. 49.
Î.S. "Tipografia AȘM", str. Mitropolit Petru Movilă, 8
MD2004, Chișinău, Municipiul Chișinău,
Republica Moldova