

# Univers Pedagogic

ISSN 1811-5470

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

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



## ECHIPA REDACȚIONALĂ:

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

## COLEGIUL DE REDACȚIE

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

## INDICE DE ABONARE:

Poșta Moldovei – PM 31742

## ADRESA REDACȚIEI:

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

**ȘTIINȚELE PEDAGOGICE: INOVAȚIE ȘI MODERNIZARE**

<i>Nina Petrovski, Monica Maria Mihăilă. Interactivitatea – o nouă abordare a perspectivelor cunoașterii</i> .....	3
--	---

**POLITICI EDUCATIONALE**

<i>Sergiu Baciu. Clusterul educațional – oportunitate de parteneriat cu mediul economic</i> .....	7
<i>Ludmila Frantuzan. Abordări metodologice privind dezvoltarea curricula la disciplinele școlare Biologia, Chimia</i> .....	12
<i>Maria Hadîrcă, Natalia Grîu. Un curriculum pentru formarea competenței de argumentare: Învățăm să vorbim argumentat</i> .....	21

**DIDACTICA DISCIPLINELOR ȘCOLARE**

<i>Galina Grădinari, Lilia Petriciuc. Perspective metodologice ale abordării comunicative în didactica limbilor străine</i> .....	27
<i>Юлия Ботузова. Формирование информационно-цифровой компетентности на уроках Математики</i> .....	32
<i>Nadejda Popa. Performanța școlară în actualitate</i> .....	38

**PSIHOLOGIE SOCIALĂ**

<i>Аглаида Болбочану, Лариса Москалюк. Основы профилактики страхов и тревожности у детей</i> .....	44
<i>Ebtisam Sirhan Haj. Communication patterns in the families from Arab sector (Israel) on school and social adaptation of adolescents</i> .....	54

**PSIHOLOGIE PEDAGOGICĂ**

<i>Veronica Clichici. Pregătirea copilului pentru debutul școlar în instituția de educație timpurie: probleme și soluții</i> .....	58
--	----

**DEZVOLTARE PROFESIONALĂ**

<i>Nelu Vicol. Cadrul didactic între identitatea personală, profesională și demnitatea umană</i> .....	65
<i>Ștefania Isac. Profesionalizarea procesului de formare pentru cariera didactică</i> .....	72
<i>Iulia Postolachi. Formarea tactului pedagogic la viitoarele cadre didactice - imperativ al școlii moderne</i> .....	77
<i>Elena Bilic. «Hard skills» и «soft skills» в профессиональной деятельности современного специалиста</i> .....	83

**BUNE PRACTICI EDUCATIONALE**

<i>Анна Деткова. Применение профессионально-ориентированных заданий при обучении математике в системе профобразования</i> .....	89
<i>Оксана Градинарь. Роль ситуационных задач в формировании информационной компетентности учащихся</i> .....	93

**MANAGEMENTUL EDUCATIONAL**

<i>Maria Gabuja. Comunicarea managerială eficientă – factor de realizare a obiectivelor instituției de învățământ</i> .....	100
<i>Olga Caleachina. Managementul rezultatelor școlare: experiențe și practici internaționale</i> .....	104
<b>EX LIBRIS</b> .....	112
<b>AUTORII NOȘTRI</b> .....	114
<b>ABOUT AUTHORS. TITLES. ABSTRACTS. KEYWORDS</b> .....	115



## INTERACTIVITATEA – O NOUĂ ABORDARE A PERSPECTIVELOR CUNOAȘTERII

**Rezumat.** Actuala tendință a școlii spre noi experiențe de cunoaștere a generat o nouă abordare a perspectivelor cunoașterii în procesul educațional - cea interactivă. Acest concept reclamă o nouă reconceptualizare a procesului de învățare pentru asigurarea educației, când motivația, individualizarea, diferențierea instruirii și educației, aplicarea tehnologiilor didactice noi creează condiții pentru transformarea învățării, cu accentul pe rezultate, pe creșterea calității în instruire, cercetare.

**Cuvinte-cheie:** calitatea educației, învățarea prin acțiune, proces interactiv, învățare interactivă, strategii didactice interactive.

Imperativul *calității în educație* obligă la o reconsiderare a demersului educațional, astfel încât strategiile didactice elaborate să fie centrate pe învățare și, respectiv, pe cel care învață. Analizând poziția cadrului didactic în raport cu problemele instruirii și învățării, cercetătorul Ioan Neacșu afirmă că „educatorii sunt solicitați astăzi, în mod continuu, să promoveze învățarea *participativă, activă și creativă*” [8, p.12]. În noile condiții de învățare, cunoașterea se bazează preponderent pe transformările și problemele cu care se confruntă societatea contemporană. Mai importante devin efectele cunoașterii raportate la rezolvarea de probleme centrată pe aplicație, având scop practic, devenind consensuală și contextuală. Organizarea învățării nu se referă doar la anumite conținuturi de transmis, ci, mai ales, la stăpânirea instrumentelor cunoașterii. Metodologia învățării devine mai importantă decât conținutul în sine. Astfel, noul mod de producere a cunoașterii nu pornește de la conținutul academic al disciplinelor, dar „din afară” spre interiorul lor. Contextul în care poate fi utilizată cunoașterea este determinant [10, p. 87].

Din această perspectivă, „a ști” se completează cu a „ști să acționezi”, motiv pentru care învățământul modern accentuează *învățarea prin acțiune*, care vizează formarea și perfecționarea capacităților psihomotorii, a deprinderilor practice, de acțiune directă, fie în mod cognitiv, fie instrumental, fie reflexiv. Cel ce învață acționează asupra informației, pentru a o transforma într-una nouă, personală, proprie și își construiește o nouă cunoaștere. Elevul devine participant la procesul de construire a cunoștințelor, prin rezolvarea de probleme, cercetare, aplicând ceea ce a dobândit deja în contexte noi, diferite și variate.

Abordarea procesual-operatională a cunoașterii sau a formării cunoștințelor a dezvoltat, după cum afirmă I. Cerghit [3, p. 95], o didactică *constructivistă centrată pe acțiunea elevului*, acțiune care își are originea în interior, în operațiile mentale prin care acesta acționează asupra obiectelor cunoașterii. Este o metodologie ce promovează efortul de construire a cunoștințelor, reprezentărilor. În această viziune, actul învățării apare ca o construcție activă de reprezentări, cunoștințe și comportamente, pe baza construirii operațiilor

mentale, a schemelor și structurilor operatorii, de care elevul se folosește pentru a transforma și structura realul, care pentru el sunt în permanență reconstrucție. În această ordine de idei, construcția unor conținuturi are în vedere selectarea și structurarea cunoștințelor. O astfel de învățare, prin procesare de informații, are întotdeauna un *caracter activ*, deoarece angajează procese interne profunde și complexe, predominant cognitive.

În sens mai larg, arată I. Cerghit, transformarea informațiilor care are loc în procesul învățării acoperă mai multe funcții principale ale activității mentale, și anume: conservare; stocare în memorie a structurilor cognitive permanente; elaborarea deciziilor de acțiune pentru realizarea unor sarcini; construirea de reprezentări; producere de informații noi pornind de la informații existente în memorie, care poate avea o finalitate epistemologică, contribuind la elaborarea de reprezentări, sau pragmatică, contribuind la adaptarea unor decizii de acțiune; construire de cunoștințe și reglare de control al activității [3, p. 159]. Ceea ce ne atrage atenția în procesul învățării, precum și rezultatele acestuia, depind, în egală măsură, de modul în care factorii de meditație înfățișează noile informații și de modul în care elevul receptează și prelucrează aceste informații. Dar cel mai important este faptul că informațiile devin cunoaștere (cunoștințe) doar prin *efortul personal de învățare (procesare) al celui care învață*. Accentul este pus, deci, pe *activismul elevului*, care devine un element activ al procesării informației, capabil să-și creeze prin aceste transformări noi și noi potențialități de cunoaștere și acțiune.

Învățând prin acțiune proprie, elevii „se apropie” treptat de noua experiență de învățare cu achizițiile pe care le-au dobândit și, astfel, modifică reflectarea pe care o vor construi pe baza noilor circumstanțe de învățare. Deci, noua cunoaștere nu se naște pe teren gol. Elevii confruntă cunoștințele lor cu cele oferite de situațiile nou create și, dacă conținutul nou nu se potrivește cu ceea ce cunosc și pot deja, atunci ei caută modalități de adaptare a înțelegerii la situația dată. Aceasta presupune reflecție, valorificarea achizițiilor inițiale, analiza cunoașterii anterioare și a celei emergente, în felul acesta modificându-se cunoașterea.

De aici rezultă că elevii rămân activi pe parcursul acestui proces, că învățarea este un *proces interactiv*, și nu o simplă recepționare de infor-

mații. Elevul are rolul central în învățare, pentru că el produce experiențe cognitive, se confruntă cu conflicte cognitive, reinterpretează, formulează ipoteze, reflectă asupra problemelor. De aceea, comportamentul său vădește curiozitate, autonomie, inițiativă, angajare în căutare, în comunicare. Elevul pune accent pe înțelegere, pe modul în care să rezolve o situație, esențial fiind faptul cum să se efectueze operațiile de logică pe care le include problema sau situația, cum să fie stimulată producerea de idei și rezolvarea lor.

*Învățarea interactivă* este o formă specială a învățării școlare, apărută din necesitatea școlii de a ține pasul cu noile transformări existente și preconizate în viața și activitatea social-umană, în complexitatea epocii contemporane. În consecință, *învățarea interactivă* este necesară pentru a crea omul *creativ-pragmatic*, un constructor de idei care nu rămâne suspendat în sistemul său ideativ, ci îl folosește pentru a elabora decizii și a rezolva problemele vieții prin acțiune. Acest tip de învățare nu se opune învățării școlare clasice, ci este o nouă calitate a acesteia prin obiectivele pe care le urmărește privind formarea personalității umane. Ea pune accentul pe *învățarea prin cercetare-descoperire*, pe *învățarea prin efort propriu*, independent sau dirijat, mai ales pe echipamentul intelectual operatoriu, pe *gândire și imaginație creatoare*.

*Învățarea interactivă* este un proces evolutiv, ce are la bază receptivitatea față de experiențele noi, căutate și rezolvate prin explorare, deducție, analiză, sinteză, generalizare, abstractizare. În *învățarea interactivă* accentul este pus pe realizarea conexiunilor dintre sensuri și solicită implicarea intelectuală, afectivă, volițională. Ea are o valoare formativă destul de mare favorizând dezvoltarea atitudinilor și a spiritului investigativ, productivitatea gândirii, a motivației și creativității. Specificul procesului activ de învățare este nu rezolvarea ca atare de probleme, ci descoperirea lor [2, p. 153].

*Interactivitatea* are la bază relațiile reciproce și se referă la procesul de învățare activă, în cadrul căruia cel care învață acționează asupra informației pentru a o transforma într-una nouă, personală și interiorizată [4, p. 151]. Elevul care învață activ este propriul inițiator și organizator al experiențelor de învățare, capabil să-și reorganizeze și să-și restructureze în permanență achizițiile proprii, în viziune sistemică. Dezvoltând acest

tip de învățare, cadrele didactice stimulează elevii să devină capabili să elaboreze proiecte personalizate de învățare, să-și asume responsabilitatea desfășurării învățării, conștientizând, aplicând, (auto)evaluând, gestionând și dobândind progresiv autonomie în propria formare [1, p. 63].

*Interactivitatea* presupune interrelaționarea, directă sau mediată, cu ceilalți, cu profesorul și cu colegii și procese de acțiune transformativă asupra materialului de studiu. Totodată, interactivitatea implică creativitate, solicită procese de combinare, de conversie, de imaginare și restructurare continuă a datelor, prin postarea celui care învață în situații-problemă ce necesită soluționare.

Asociată tipului superior de învățare școlară, *învățarea interactivă* implică conjugarea eforturilor ambilor agenți educaționali (profesor-elev) în construirea cunoașterii. Relația profesor-elev se redimensionează. Educatul își asumă rolul de subiect, de agent al propriei formări, iar profesorul este ghidul său în demersurile întreprinse. Cadrul didactic plasează accentul nu pe rolul de difuzor de mesaje informaționale, ci pe rolurile de organizator, facilitator și mediator al activităților de învățare. Demersul didactic este conceput astfel, încât nu-l mai are în centru pe profesor, ci pe elev. Rolul profesorului rămâne, însă, unul capital. Renunțând la vechile practici educaționale rigide și uniforme, el devine organizator al unui mediu de învățare adaptat particularităților și nevoilor beneficiarilor, facilitând procesul învățării și dezvoltarea competențelor. Astfel, elevilor li se creează ocazia de a practica o învățare de calitate, de a realiza achiziții durabile, susceptibile de a fi utilizate și transferate în diverse contexte instructive și nu numai. Este dezirabil ca învățarea interactivă să determine, pe lângă implicarea activă a elevilor, și plăcerea de a descoperi și de a învăța prin dezvoltarea inițiativelor personale [Idem].

Prin învățarea interactivă elevul devine coparticipant, alături de profesor, la propria formare, coresponsabil de realizarea și de efectele procesului de învățare. Asumându-și rolul de actor în învățare, elevul realizează demersuri critice și creative, depune eforturi proprii în scopul accederii la noua cunoaștere. Elevii activi au încredere în forțele proprii, sunt capabili de o autoevaluare corectă, manifestă curiozitate, iese din tipare și se implică în activități complexe, cu un caracter de continuitate și de perspectivă.

În viziune postmodernistă, clasele de elevi sunt privite drept adevărate comunități de cercetare, demonstrând importanța activismului și a interrelațiilor pentru progresul cunoașterii. Scopul nu este neapărat de a-i antrena pe elevi în formularea de răspunsuri la întrebările și problemele enunțate, ci mai mult, de a-i ajuta să descopere căile de a pune întrebări și de a critica problemele. Pentru a asigura dezvoltarea și valorificarea resurselor lor cognitive, afective și acționale, pentru a-i „instrumenta” în vederea adaptării și inserției optime în mediul socioprofesional, este esențială construirea unor strategii didactice bazate pe acțiune, aplicare, cercetare, experimentare.

În acest context, paradigma constructivistă promovează *strategii didactice interactive* prin care elevii învață să-și „găsească” și să-și formuleze propriile idei, să le argumenteze, să concluzioneze. Prin intermediul acestor strategii elevii descoperă, experimentează, caută și rezolvă probleme, în felul acesta devenind participanți activi la construirea propriei cunoașteri.

După cum am constatat, conceptul constructivist de învățare pune accent pe caracterul *situativ al învățării*, pentru că învățarea are loc în contexte sociale, în situații de viață, în medii specifice învățării, fiind orientată spre utilitatea ei în practică. Fără o astfel de „situație”, o informație învățată rămâne superficială și ineficientă în acțiunea practică [9, p. 34]. De regulă, cunoașterea care este doar transmisă rămâne „pasivă”, de suprafață. Cunoașterea situațională are efecte de lungă durată și este activă [11, p.109].

Din această perspectivă, deducem că învățarea este o „autoreglementare a sistemului cognitiv”, depășind stadiul învățării ca simplă „asimilare a realității”, pentru că sistemul interacționează cu propriile sale stări și își modifică singur propriile structuri. Profesorul nu mai transmite cunoștințe de-a gata, elaborate, pe care trebuie să le asimileze elevii, ci înlesnește procesele de deducție și de însușire autonomă a cunoștințelor din partea acestora, prin amenajarea stimulativă a mediilor și configurarea situațiilor educative.

Constatăm, așadar, că specificul învățării contextuale constă în faptul că aceasta promovează interacțiunea elevului cu însăși situația de învățare, în care este antrenat, și că îl transformă pe acesta în *stăpânul propriilor formări și dezvoltări*. Prin punerea în situație, elevul intră în acțiune, se

mobilizează și își valorifică reprezentările inițiale, formulează diferite puncte de vedere și interpretări, le confruntă cu alte opinii sau surse, efectuează reflecții critice, le apreciază în context.

Construcția semnificațiilor a ceea ce se cunoaște sau se învață, nivelul înțelegerii depind de dimensiunile contextului în care se realizează, de situațiile în care elevul este pus să caute, să interpreteze, să formuleze ipoteze, pentru a exercita abilitățile necesare acestei construcții. Este considerat drept performant acel context, care a facilitat afirmarea abilității mentale și acționale a elevului și acesta a obținut succesul așteptat în învățare, care îl va motiva pozitiv în continuare.

Valoarea învățării contextuale constă în formarea abilităților de rezolvare a situațiilor reale, practice, problematice, punerea în evidență a contextului cunoașterii prin interacțiunea cu ceilalți, prin încurajarea interpretărilor personale și prin dezvoltarea motivației intrinseci. Elevul își construiește reprezentări adevărate, nu contrafăcute sau formate prin viziunea profesorului. Totodată, chiar dacă este utilizată învățarea contextuală, nu trebuie să așteptăm interpretări de nivel înalt din partea elevilor. De aceea, situațiile de învățare unora pot fi simulate, completate cu experiențe proprii din mediul non-formal sau informal. În astfel de situații, elevii vor găsi oportunități de organi-

zare, proiectare, revizuire a modului propriu de căutare a soluțiilor la problemele puse. Aici ei își afirmă creativitatea, flexibilitatea cognitivă prin colaborări externe, selectează, identifică sarcini și mijloace pentru rezolvarea problemelor, formulează noi ipoteze, argumente [7, p. 105].

În concluzie, putem spune că situația de învățare organizată în context real oferă elevilor condițiile necesare învățării, și anume: scopurile, conținutul, resursele, organizarea, metodele și mijloacele, îndrumarea, colaborarea, timpul, relațiile de comunicare și afective, relațiile externe non-formale și informale [7, p.170]. Ea este justificată prin aceea că elevii verifică rezultatele învățării, le aplică în situații reale și constată gradul de autenticitate a formării lor pentru confruntarea cu viața, cu valoarea ipotezelor formulate.

Din cele examinate, este clar că într-o etapă de mari reorientări, învățarea va reclama capacități de *a putea* și de *a vrea să faci, să acționezi* și, mai presus de orice, capacități de a produce și de a utiliza informații, cunoștințe. Accentul se pune pe transferul modelelor de gândire care vor da elevilor posibilitatea să-și structureze ei înșiși cunoașterea și să o ancoreze în contextul real al vieții. Pentru aceasta, este nevoie ca elevul să poată acționa, *să știe făcând*, punând în valoare, evident, experiența proprie de învățare.

### REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Bocoș M. *Instruirea interactivă. Repere pentru reflecție și rațiune*. Cluj, Editura Presa Universitară Clujeană, 2002.
2. Bruner J.S. *Pentru o teorie a instruirii*. București, 1970.
3. Cerghit I. *Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri. Stiluri și strategii*. București, Editura „Aramis”, 2002.
4. Ciolan L. *Învățarea interactivă. Fundamente pentru un curriculum interdisciplinar*. Iași, 2005.
5. Clitan Gh. *Pragmatică și postmodernism*. Timișoara, Editura SOL-NESS, 2002.
6. Joița E. *Eficiența instruirii. Fundamente pentru o didactică praxiologică*. București, Editura Didactică și Pedagogică, 1998.
7. Joița E. *Instruirea constructivistă - o alternativă. Fundamente. Strategii*. București, Editura „Aramis”, 2006.
8. Neacșu I. *Metode și tehnici de învățare eficientă*. București, Editura Militară, 1990.
9. Petrovschi N. *Valorificarea principiului învățării contextuale prin metoda studiului de caz*. În: „Didactica Pro...”, Revistă de teorie și practică educațională, nr. 2-3 (54-55), iunie, 2009, p. 34-37.
10. Petrovschi N. *Didactica istoriei în educația postmodernistă*. Chișinău, Editura „Print-Caro”, 2014.
11. Silistraru N. *Vademecum în pedagogie*. Chișinău, Editura UST, 2011.

## CLUSTERUL EDUCAȚIONAL – OPORTUNITATE DE PARTENERIAT CU MEDIUL ECONOMIC

**Rezumat.** În articolul de față se menționează importanța relației de parteneriat a școlii cu mediul economic. O posibilitate de colaborare eficientă și productivă poate fi realizată prin crearea clusterelor educaționale.

**Cuvinte-cheie:** comunitate, parteneriat școală-agenți economici, cluster educațional, educație și training, sinergie.

Vorbind despre **nevoia de parteneriat dintre școală și mediul economic**, trebuie să reiterăm faptul că importanța învățământului în dezvoltarea societății bazate pe cunoaștere este recunoscută atât la nivelul Uniunii Europene, cât și la cel al statelor ce merg pe calea integrării. De la educație se așteaptă o contribuție importantă în atingerea obiectivelor înscrise în Tratatul de la Lisabona privind creșterea, prosperitatea și coeziunea socială. Deoarece învățământul are o pondere decisivă în dezvoltarea cu succes a oricărei țări, nivelul potențialului intelectual al țării, determinat de calitatea învățământului, devine un factor important în prosperitatea societății. Urmărind evoluția instituțiilor de învățământ (în continuare - Î) de-a lungul istoriei, se constată că, acolo unde acestea s-au dezvoltat, a evoluat temeinic și comunitatea locală, incluziv mediul economic.

În condițiile economiei de piață, legătura dintre școală și mediul economic este esențială pentru dăinuirea școlii și prosperarea agenților economici angajatori. Chiar dacă se discută foarte mult despre importanța parteneriatului școală-agenți economici, inclusiv în documente oficiale, este relevant faptul că nu există, deocamdată, o abordare sistemică și praxiologică a acestuia. În știința pedagogică și practica managementului educațio-

nal actual s-a creat o situație paradoxală când, pe de o parte, parteneriatul școală-agenți economici se realizează sub diverse aspecte, iar pe de altă parte, problema teoriei și metodologiei acestuia rămâne a fi cercetată doar în mod fragmentar, nefiind elaborat un model praxiologic bine încheiat.

Noul context economic și social, legat de aspirațiile Republicii Moldova privind integrarea europeană, presupune performanțe superioare în toate domeniile de activitate. Dată fiind contribuția sa deosebită la asigurarea calității educației, ameliorarea *parteneriatului școală-agenți economici* ar avea repercusiuni certe asupra calității educației, vieții și muncii, or, în ultimă instanță, calitatea educației este o condiție indispensabilă pentru dezvoltarea resurselor umane, coeziunea socială și competitivitatea economică.

În contextul în care resursele acordate educației sunt în descreștere, parteneriatul cu agenții economici ar putea fi o formă prin care se realizează o mai bună gestionare a mijloacelor locale, o modalitate de **atrageră a acestora către instituțiile de învățământ și de valorificare a resurselor Î în beneficiul comunității**. După cum afirmă cercetătorul Ș. Iosifescu, transformarea parteneriatului educațional într-o realitate presupune adoptarea unor măsuri generale la nivelul întregului sistem de învățământ, precum:

- formarea personalului din învățământ, în sensul comunicării, cooperării, parteneriatului;
- motivarea resurselor umane ale ÎÎ în vederea dezvoltării relațiilor parteneriale;
- diseminarea unor informații relevante pentru problema parteneriatului la nivelul unităților de învățământ;
- operarea unor schimbări *de jure* și *de facto* cu privire la statutul personalului din învățământ;
- promovarea unui cadru legislativ care să încurajeze inițiativele ÎÎ și implicarea partenerilor lor sociali;
- sensibilizarea societății și a diferitelor sale segmente în raport cu problemele educației și cu semnificația sa [2].

**Relația dintre ÎÎ și mediul economic** reprezintă un domeniu complex, cu interacțiuni multiple, aflat în prezent în fața unor provocări deosebite atât la nivel global, cât și național. În cadrul unei societăți și economii globalizate, în care cunoașterea a devenit principalul factor de creștere economică, ambii actori ai parteneriatului menționat sunt impuși să-și redefească poziția în raport cu demersul educațional.

În contextul dat, rolurile destinate instituției de învățământ în raport cu mediul economic se redefinesc, acestea fiind următoarele:

1. Rolul de *formatoare de Cetățeni responsabili, promotori ai valorilor democratice* – prin procesul educațional ÎÎ formează și dezvoltă caractere și conștiințe, adică oameni demni, capabili să-și asume responsabilitatea pentru soarta lor și a celor din jur, sociabili, proactivi în viața familială, socială și profesională.

2. Rolul de *formatoare de resurse umane performante* – prin procesul de învățământ ÎÎ urmărește să dezvolte la absolvenți capacitatea de a învăța să învețe și competențele transversale, care le creează un avantaj competitiv pe piața muncii, acestea fiind percepute de către angajatori ca o valoare adăugată, și îi fac capabili să contribuie la bunăstarea societății și îmbunătățirea calității vieții.

3. Rolul de *partener în prosperarea comunității* – ÎÎ contribuie activ la dezvoltarea comunității prin:

- intervenția educațională – educația educatorilor (părinților, funcționarilor, oamenilor de afaceri) în spiritul paradigmei sociale a viitorului;

- intervenția culturală – promovarea valorilor general umane și dezvoltarea valorilor naționale;
- intervenția instituțională – implicarea ÎÎ ca agent social activ în demersurile de construcție și dezvoltare a relațiilor sociale din comunitate;
- intervenția individuală – implicarea directă a membrilor colectivului ÎÎ în viața comunității (reprezentare în organismele decizionale/consultative, consultanță etc.).

O bună colaborare între ÎÎ și mediul economic se poate realiza prin intermediul parteneriatelor orientate spre **satisfacerea nevoilor/trebuințelor/dorințelor educaționale ale copiilor**. Parteneriatul trebuie să fie văzut ca o componentă esențială în organizarea ÎÎ și a clasei de elevi și nu mai este considerat doar o simplă activitate cu caracter sporadic sau o problemă formală de natură protocolară. Parteneriatul determină și orientarea flexibilă și deschisă spre soluționarea problemelor educative, dar și o formă de comunicare și colaborare cu scopul de a „țese” o *rețea socială capabilă să creeze un mediu educațional propice pentru proxima dezvoltare a elevilor*.

Pe de altă parte, după cum afirmă cercetătoarea Camelia Stăiculescu, parteneriatul este „bazat pe ideea că cei implicați au de câștigat de pe urma acestei colaborări mai mult decât dacă ar acționa singuri. Însă intenția de cooperare nu este o garanție a succesului unui parteneriat. Mai este nevoie de coordonarea activităților și deciziilor partenerilor, de un management de calitate al procesului de colaborare. Succesul este determinat de aderența comună la reguli și norme” [6, p.78].

Construirea parteneriatului este un proces deliberat, sistematic și sistemic ce implică competențe specifice, gândire strategică și motivație intrinsecă pe care părțile implicate trebuie să le posedeză și să le aplice. Într-o relație de parteneriat fiecare participant trebuie să-și definească așteptările, scopul și limitele. Relația de parteneriat implică adoptarea unui management bazat pe colaborare și schimbare, comunicare și conștientizarea diversității, capabil să creeze *efectul sinergiei*.

**Formarea clusterelor educaționale** și dezvoltarea acestora sunt văzute în prezent ca niște piloni centrali ai dezvoltării locale. Ineficiența rezultatelor locale este datorată de cele mai multe ori faptului că politicile guvernamentale și, im-



plicit, cele locale nu sunt focalizate asupra unor clustere educaționale. Pe de altă parte, inițiativele de formare a clusterelor necesită implementarea unor strategii bazate pe logica economică. Inițiativele de tip cluster reprezintă eforturi concentrate pentru creșterea bunăstării și a competitivității într-o anumită regiune incluzând instituții de învățământ, agenți economici, administrația locală, organizații non-guvernamentale. Principala caracteristică a clusterelor este organizarea flexibilă, fiecare participant îndeplinind anumite activități, în funcție de cerințele societății, ale pieței și de strategia clusterului. Clusterelor sunt privite ca un instrument de promovare și susținere a competitivității, a inovării, a dezvoltării la toate nivelurile (local, regional, național și internațional). În consecință, ca efect al activității în comun și sinergice, au de beneficiat toți membrii clusterului.

Conform definiției lui Michael Porter, „*clusterelor reprezintă concentrări geografice de companii și instituții aflate în interconexiune, care se manifestă într-un anumit domeniu de activitate* [4, p.78].

**Așadar, un cluster educațional este o rețea de parteneriate create și formalizate la nivel local/regional/național/internațional, având scopul major de a dezvolta comunitatea (calitatea mediului educațional, social și economic) prin valorificarea și amplificarea capitalului uman și oferirea unor servicii/produse educaționale de calitate.**

Totuși, în cadrul clusterelor Î nu-și pierd identitatea, ci oferă servicii care răspund unei părți a nevoilor beneficiarilor, se dezvoltă, devin **organizații care învață**. Internaționalizarea clusterului poate fi realizată prin implicarea diasporei ce a păstrat relațiile cu comunitatea.

**Demersurile manageriale în vederea formării clusterului educațional presupun** gestionarea optimă a problemelor educaționale și sociale, identificate de către școală, această gestionare fiind dependentă de gradul în care instituția de învățământ este responsabilă de propriul management și de crearea unor clustere educaționale optime pentru membrii comunității.

Dezvoltarea instituției către o școală comunitară presupune un efort de voință din partea celor implicați, dar și o opțiune managerială. Efectele benefice ale clusterului pentru școală contribuie la:

- formularea politicii și a strategiei, crearea unui avantaj competitiv prin dezvoltarea unor alianțe sau parteneriate strategice cu agenții comunitari;
- stabilirea unor obiective noi, ambițioase, prin implicarea din timp a agenților comunitari;
- managementul funcțional, crearea și administrarea unui sistem de relații cu agenții comunitari care să asigure accesul la **resurse suplimentare și „livrarea” de bune practici**;
- managementul resurselor umane, dezvoltarea și îmbunătățirea competențelor resurselor umane prin instruire și eforturi comune de **sporire a capitalului uman din comunitate**;
- managementul resurselor materiale, gestionarea eficientă și optimă a resurselor și atragerea altor resurse externe pentru rezolvarea problemelor comunitare.

Cooperarea în cadrul clusterelor nu reprezintă un obiectiv în sine ca urmare a formulării și implementării eficiente a strategiei generale de parteneriat, ci o modalitate de implementare a strategiei de cooperare ce vizează **atingerea obiectivelor planificate de către partenerii cooperării**.

Astfel, formarea clusterelor educaționale poate fi realizată prin implementarea următoarelor acțiuni:

- identificarea și selectarea partenerilor-cheie;
- stabilirea unor relații echilibrate cu partenerii privind beneficiile pe termen scurt și cele pe termen lung;
- crearea unui sistem clar și deschis de comunicare;
- realizarea unor activități comune de dezvoltare și îmbunătățire a activității;
- stabilirea în comun a unei înțelegeri clare a necesităților clienților;
- cunoașterea reciprocă a informațiilor și planurilor de viitor.

Analiza relațiilor de cooperare din cadrul unui cluster poate porni de la următoarele premise:

- actorii relațiilor de cooperare sunt oamenii. Aceștia sunt înzestrați cu sisteme proprii de apreciere a valorilor, care diferă de la o persoană la alta;
- relațiile de cooperare dintre organizațiile participante la un cluster nu reprezintă doar intențiile unor persoane izolate din cadrul organi-

zației respective, astfel încât la implementarea parteneriatelor trebuie luate în considerare obiectivele, strategiile, structurile organizatorice și de personal care influențează acest proces;

- relațiile de cooperare dintr-un cluster sunt relații de **schimb reciproc**, care trebuie să se mențină într-o poziție de echilibru relativ față de gradul de participare al fiecărui partener [3].

Construirea clusterului este un proces deliberat ce implică aptitudini specifice, strategii și cunoștințe pe care părțile implicate trebuie să le cunoască și să le folosească. Așadar, formarea și funcționarea eficientă și eficace a clusterului implică adoptarea unui management inovativ bazat pe colaborare și schimbare, comunicare și conștientizarea diversității.

Cercetătorii au generalizat 6 obiective de bază ale clusterizării, și anume [5, p.110]:

1. Cercetare și networking - multe inițiative de formare a clusterelor cuprind crearea de rețele de voluntariat, informare, schimb de informații în cadrul unor ședințe, invitarea unor specialiști, testarea unor nevoi locale, crearea de pagini web.

2. Acțiune politică - activitatea de lobby (creșterea puterii de influență) și crearea cadrului de dialog între școală, agenții economici, comunitate și autoritățile locale.

3. Cooperare comercială - cooperarea comercială include un număr de obiective, precum: achiziții comune, asistență în afaceri, recrutarea personalului, activități de marketing și promovarea încrederii față de serviciile și produsele membrilor clusterului.

4. Educație și training - obiective esențiale în formarea clusterelor educaționale care cuprind, de exemplu, activități/proiecte/programe educaționale comune, stagii de practică, traininguri ale forței de muncă și instruirea managerilor.

5. Inovare și tehnologie - inițiativele de formare a clusterelor pot facilita îmbunătățirea procesului de inovare și a transferului de tehnologie. Astfel, se pot defini noi obiective educaționale și standarde, transferul noilor tehnologii și îmbunătățirea proceselor educaționale, manageriale și de producție.

6. Extinderea clusterului - multe inițiative de formare a clusterelor au drept obiectiv dezvoltarea unei anumite regiuni prin promovarea unui anumit brand și a investițiilor străine directe în

regiune. De asemenea, extinderea clusterelor include și servicii asociate incubatoarelor, și promovarea firmelor start-up și spin-off.

Formarea și funcționarea unui cluster educațional pot fi abordate și din perspectiva **parteneriatului public-privat**. Conform Legii nr. 179/2008 (<http://lex.justice.md/md/328990/>) parteneriatul public-privat este un „contract de lungă durată, încheiat între partenerul public și cel privat pentru desfășurarea activităților de interes public, fondat pe capacitățile fiecăruia dintre ei de a repartiza în mod corespunzător resursele, riscurile și beneficiile”. Conceptul de parteneriat public-privat exprimă o modalitate de cooperare între o autoritate publică și sectorul privat, respectiv între organizații neguvernamentale, organizații din mediul de afaceri pentru realizarea unui proiect care produce efecte pozitive pe piața forței de muncă și în dezvoltarea locală. În acest context, participarea școlii la un cluster al administrației publice locale este iminentă. Activitățile ce se desfășoară în cadrul clusterului pot avea ca scop obținerea unui profit/venit, cum este orice afacere, însă pot include și activități care nu urmăresc obținerea de profit.

Managementul cooperării **în cadrul clusterelor educaționale** este un management al proceselor de cooperare direcționat atât asupra problemelor și posibilităților organizațiilor partenere, cât și asupra caracteristicilor de personalitate și a comportamentului actanților cooperării. Astfel, o colaborare planificată poate fi eficientă doar atunci când, în urma unui atare parteneriat, apar avantaje pentru toți partenerii din cadrul clusterului. Din punct de vedere matematic, acest lucru poate fi exprimat prin expresia:  $1+1>2$ , sau rezultatul general al cooperării trebuie să fie mai mare decât suma rezultatelor activităților curente ale partenerilor. Cel mai important factor care caracterizează relațiile de cooperare este motivul cooperării. Beneficiile unei acțiuni comune depind de normele de responsabilitate mutuală, în special de reciprocitate, sau de nivelul de încredere acceptat de parteneri. Beneficii majore pot fi obținute în special atunci când ÎI și principalii parteneri ai clusterului dețin raporturi echivalente de putere și responsabilitate, ceea ce le oferă avantaje reciproce în cazul promovării eficienței și a transferului tehnologic.

Atunci când în cadrul unui cluster se urmărește dezvoltarea parteneriatului de succes, este recomandabil ca mai întâi să se evalueze situația curentă și cea eventuală, în funcție de 8 reperi-cheie referitoare la asigurarea calității în fiecare organizație, precum: axa valorică individuală, cultura calității din instituție, competențele angajaților, procesele instituționale și calitatea capitalului uman, a managementului și a sistemului [1, p. 120].

Nodul de legătură al fiecărei relații de cooperare din cluster îl deține comunicarea, caracterizată prin cantitatea și calitatea informațiilor care fac obiectul relației de schimb. Managementul cooperării trebuie să asigure tuturor partenerilor din cluster suportul necesar de comunicare. Este

demonstrat faptul că deficiențele în comunicare pot periclita succesul oricărui proces. În general, comunicarea este cu atât mai eficientă și mai efecace, cu cât sistemul de valori al partenerilor este mai apropiat.

**În concluzie**, reiterăm următoarele: cooperarea în cadrul clusterelor educaționale nu reprezintă în sine obiectivul ce se dorește să fie atins ca urmare a formulării și implementării eficiente a strategiei generale de parteneriat, ci o modalitate de implementare a strategiei de cooperare ce vizează *atingerea obiectivelor planificate de către partenerii cooperării prin valorificarea, sporirea capitalului uman și oferirea unor servicii/produse educaționale de calitate*.

#### REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Baci S. *Paradigma managementului calității în instituțiile de învățământ superior*. Chișinău, Editura ASEM, 2014. 437 p. <http://ase.md/structura/ssdcm/formare-continua/e-publicatii.html>.
2. Iosifescu Ș. (coord.). *Management educațional pentru instituțiile de învățământ*. București, ISE - MEC, 2001, p.147.
3. Ozturk H.E. *The role of cluster types and firm size in designing the level of network relations: The experience of the Antalya tourism region*. *Tourism Management*, 2009, 589-597 p.
4. Porter M. *Clusters and the new economics of competition*. Harvard Business Review. Boston, 1998, Nov/Dec.
5. Prodan M. *Evoluția concepției despre clusterelor economice și avantajele clusterizării*. În: Conferința științifică internațională „Abordări clasice și inovatoare în gândirea economică contemporană”, Chișinău, Editura ASEM, 2015. 107-118 p.
6. Stăiculescu C. *Managementul parteneriatului școală-organizații neguvernamentale*. În: *Studia Universitatis*, nr. 5/2008, Seria Științe ale educației, Universitatea de Stat din Moldova, Chișinău, 2008.

## ABORDĂRI METODOLOGICE PRIVIND DEZVOLTAREA CURRICULA LA DISCIPLINELE ȘCOLARE BIOLOGIA, CHIMIA

**Rezumat.** Curriculumul școlar reprezintă o direcție strategică de asigurare a calității în învățământul general. Dezvoltarea documentului de Curriculum este determinată de schimbările sociale produse la nivel național și internațional. În acest sens, dezvoltarea curriculumului școlar la disciplinele Biologia, Chimia are drept scop sporirea eficienței procesului educațional și valorificarea personalității elevului. Abordările metodologice privind dezvoltarea curricula la disciplinele Biologia, Chimia vizează: structurarea competențelor specifice, unităților de competență, conținuturilor educaționale, metodologiei de formare și evaluare.

Curriculumul are menirea de a-l ajuta pe elev să se descopere pe sine însuși. Prin urmare, acțiunile de dezvoltare ale documentului de Curriculum sunt destinate să asigure necesitățile sale de formare.

**Cuvinte-cheie:** curriculumul școlar, disciplinele școlare Biologia, Chimia, competență școlară, unitate de învățare, conținuturi educaționale.

Analiza fenomenului educațional actual ne permite să constatăm faptul că *paradigma curriculumului* funcționează la toate nivelurile sistemului de învățământ consemnând saltul spre educația de tip inovativ, atât de necesară societății informaționale. Paradigma este centrată pe nevoile de formare ale celui care învață, vizează valorificarea la maximum a potențialului pedagogic, social și psihologic al fiecărui elev și înzestrarea acestuia cu achiziții funcționale exprimate în termeni de competențe.

Domeniul Curriculumului este unul complex, caracterizat prin noi redimensionări și reactualizări pentru a corespunde cerințelor sociale. Or, actualmente, contextul educațional este determinat de un șir de aspecte, precum: *ritmul dezvoltării cunoașterii, presiunea economică, incertitudinea și frustrările provocate de calitatea educației etc.*

Pornind de la aceste constatări, ne întrebăm în ce măsură direcțiile de reformare și renovare a educației prin Curriculum pot asigura o dezvoltare calitativă a învățământului în general, iar prin disciplinele din cadrul educației științifice – în mod special.

Schimbările la nivel curricular pe domeniul educației științifice, realizate până la moment, au evaluat calitatea acestuia conform rezultate-

lor testelor care oferă o viziune de ansamblu mai degrabă decât dezbaterile despre ce merită să fie conservat în societatea noastră, ce valori urmează să fie formate și ce merită să fie cunoscut pentru o integrare reușită în societate.

Discuțiile cadrelor didactice de la disciplinele școlare Biologia și Chimia referitoare la Curriculumul școlar sunt focalizate de cele mai multe ori pe anumite subiecte de conținut privind nivelul de complexitate, ordinea abordării conceptelor. Și nu întotdeauna ordinea în care acestea vor fi predate și învățate este esențială pentru formarea personalității elevului.

După cum am menționat deja, dezvoltarea curriculumului școlar la disciplinele Biologia, Chimia are drept scop sporirea eficienței și calității procesului educațional și valorificarea personalității elevului.

Curriculumul la disciplinele școlare Biologia, Chimia abordat drept paradigmă dezvoltă competența de cunoaștere științifică, aceasta fiind o competență de bază. Promovarea sa este susținută printr-un șir de argumente, dintre care menționăm:

- Cunoașterea științifică stă la baza acestei competențe drept un proces continuu de reflectare a realității în conștiința elevului.

- Cunoașterea științifică realizată în cadrul disciplinelor Biologia, Chimia orientează spre aflarea adevărului despre structura substanțelor, modalitățile de obținere și proprietățile lor, adevărul fiind valoarea fundamentală a disciplinelor naturii. A cunoaște este și un mod de a acționa, iar acțiunea este și un mod de a cunoaște, acestea fiind inseparabile. Astfel, acțiunea asupra substanțelor chimice produce cunoașterea proprietăților acestora de către elevi, formând o nouă experiență de învățare și constituind un proces de formare/dezvoltare a personalității lor.
- Metodologia cunoașterii științifice a disciplinelor Biologia, Chimia are la bază raționamentul dialectic cu categoriile dialectice și gândirea epistemologică cu legitățile epistemologice. Categoriile filozofice menționate eficientizează realizarea procesului educațional la aceste discipline. Observația, experimentul stau la baza studierii științelor naturii. Experimentul, drept cale de cunoaștere, este una dintre metodele de bază ale disciplinelor Biologia, Chimia și poate fi utilizat la diferite etape ale lecției fiind și o metodă eficientă de sporire a motivației. Mai mult ca atât, știința Chimiei s-a constituit abia după apariția și răspândirea pe scară largă a experimentului științific, astfel Chimia având la bază experimentul atât ca metodă de investigație științifică, cât și ca metodă de învățare.
- Competența de cunoaștere științifică este rezultatul acțiunilor succesive concrete, dublate de operații ale gândirii despre fenomenele din realitatea înconjurătoare, la capătul cărora se descoperă adevărul. Cunoștințele despre structura atomului și a moleculei, a sistemului periodic și a elementelor chimice, a celulei și a organizării lumii vii etc. sunt adevăruri științifice dobândite de elevi pe calea cunoașterii.

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 exprimare sub formă de comportamente educaționale. Drept exemplu pot servi: utilizarea în viața practică a diverselor transformări chimice; protecția mediului de substanțe nocive; elaborarea propriului regim alimen-

tar etc. Așadar, dezvoltarea la elevi a competenței de cunoaștere științifică prin prisma disciplinelor Biologia, Chimia are drept scop:

- ✓ înțelegerea mecanismelor achiziționării cunoașterii științifice și a unui sistem de valori;
- ✓ aplicarea metodologiei de investigație științifică;
- ✓ verificarea corectitudinii științifice;
- ✓ achiziționarea de comportamente educaționale redutabile etc.

Aceste argumente evidențiază oportunitatea competenței de cunoaștere științifică în formarea personalității elevului și necesitatea promovării acesteia de către Curriculumul dezvoltat la disciplinele Biologia și Chimia.

Competența de cunoaștere științifică drept competență de bază se constituie din 5 competențe specifice, și anume:

- **Competența intelectuală** – se referă la formarea unui sistem de cunoștințe specifice activității de cunoaștere a elevului ce asigură dezvoltarea capacităților superioare ale gândirii.
- **Competența praxiologică** – constă în formarea și dezvoltarea la elevi a unui ansamblu de deprinderi practice în baza sistemului de cunoștințe științifice achiziționate. Aceste achiziții vor contribui și la utilizarea tehnologiilor informaționale și comunicaționale.
- **Competența de investigație științifică** – presupune explorarea realității prin activități intenționate de provocare, reproducere, reconstruire a unor fenomene și procese din realitatea înconjurătoare în aspect chimic în scopul dobândirii unor noi adevăruri.
- **Competența de comunicare în limbaj specific Biologiei, Chimiei** – se referă la gradul de stăpânire a unui sistem de termeni științifici specifici disciplinelor Biologia, Chimia care reflectă procesul cognitiv de prelucrare a informației de către elevi.
- **Competența de protecție a mediului/cultura sănătății personale** – prevede acțiuni ce vizează structurarea culturii de protecție a mediului de către elev bazat pe stăpânirea unui ansamblu de cunoștințe fundamentale transformate în atitudini și comportamente responsabile de mediul înconjurător și de cultura propriei sănătăți.

Prezentăm în continuare corelația dintre competențele stipulate în Curriculumul disciplinar Chimie și Biologie (2010), ca document normativ, și competențele specifice enunțate, drept componente ale competenței de cunoaștere științifică (tabelele 1, 2).

În cadrul Curriculumului școlar competența reprezintă unitatea de bază, dar și finalitatea de studiu. În contextul definițiilor competenței și al caracteristicilor sale de bază, conchidem: competența în diferitele sale forme de manifestare și de complexitate reprezintă finalitatea care poate fi măsurată/evaluată prin descriptorii respectivi – preachiziții reprezentate prin unități de compe-

tențe [13, p. 15]. În această ordine de idei, menționăm necesitatea reorganizării unităților de competențe/subcompetențe conform competențelor specifice.

De exemplu, la disciplina Biologia acestea ar fi: *Descrierea elementelor structurale ale aparatului locomotor al omului; Investigarea unor afecțiuni ale sistemului locomotor.* La disciplina Chimia putem exemplifica prin: *Explicarea noțiunilor de metal, metal alcalin, proprietăți amfotere, aliaje, coroziune, duritatea apei. Argumentarea impactului metalelor și al aliajelor în activitatea cotidiană.*

Autorul L. D’Hainaut menționează: „Punctul focal al curriculumului trebuie să fie elevul, și nu

**Tabelul 1. Corelarea competențelor specifice la disciplina Chimia**

Nr. ord.	Competențele din Curriculumul la disciplina Chimia	Componentele competenței de cunoaștere științifică
1.	Competența de a dobândi cunoștințe fundamentale, abilități și valori din domeniul Chimiei	Competența de achiziții intelectuale
2.	Competența de a investiga experimental substanțele și procesele chimice. Competența de a utiliza inofensiv substanțele chimice	Competența de investigație științifică
3.	Competența de a rezolva probleme și situații-problemă	Competența praxiologică
4.	Competența de comunicare în limbaj specific Chimiei	Competența de comunicare de limbaj științific specific Chimiei
5.	-	Competența de protecție a mediului
6.	-	Cultura sănătății personale

**Tabelul 2. Corelarea competențelor specifice la disciplina Biologia**

Nr. ord.	Competențele din Curriculumul la disciplina Biologia	Componentele competenței de cunoaștere științifică
1.	Competența de a utiliza cunoștințele de bază din domeniul Biologiei în diverse situații de comunicare referitoare la: structuri morfo-anatomice, procese și fenomene vitale, legități biologice și rolul acestora în supraviețuirea organismelor	Competența de achiziții intelectuale
2.	Competența de a investiga procesele biologice cu ajutorul aparatelor și ustensilelor de laborator	Competența de investigație științifică
3.	Competența de a aplica tehnici interactive de acumulare, înregistrare, reprezentare, interpretare și comunicare a informației referitoare la organisme, procese și fenomene biologice și corelația dintre ele	Competența praxiologică
4.	Competența de a proiecta acțiuni de ocrotire a biodiversității și a ecosistemelor	Competența de protecție a mediului
5.	Competența de a se implica personal în activități de menținere a propriei stări de sănătate și a sănătății celor din jur	Competența culturii sănătății personale
6.	-	Competența de comunicare de limbaj științific specific Biologiei

materia. De aceea, când se vorbește de conținutul curriculumului trebuie să înțelegem că nu este vorba de enunțări de materii de învățat, ci de scopuri exprimate în termeni de competențe, moduri de acțiune sau de a ști în general ale elevului [apud, 7, p. 182]”. Pentru proiectarea conținuturilor curriculare considerăm avantajoasă unitatea de învățare. Proiectarea unității de învățare presupune parcurgerea pașilor ce precizează elementele componente ale procesului educațional realizate într-o succesiune logică, necesară în vederea atingerii finalităților prestabilite.

Una dintre condițiile de proiectare a unității de învățare este repartizarea acesteia în două tipuri de achiziții: *teoretice* și *practice*. Achizițiile teoretice le corespund conținuturi cu caracter teoretic, fixarea, structurarea, organizarea și ierarhizarea conceptelor științifice, acestea contribuind la dezvoltarea domeniului cognitiv, la construirea sistemului de operații cognitive. Achizițiile practice au menirea de a le forma elevilor experiența personală de învățare referindu-se la interiorizarea situațiilor de învățare ce modifică structurile cognitive ale celor care învață, dezvoltând personalitatea elevului. Experiențele trebuie să se con-

struiască una pe cealaltă și să permită elevilor să înțeleagă activitățile de învățare din diverse domenii. Organizarea experiențelor de învățare presupune organizarea sistemică, bazată pe idei, concepte, valori, priceperi [5]. Componentele etapei de achiziții practice, numite *exersează*, *experimentează*, *cercetează*, au ca scop mobilizarea resurselor dobândite la diferite niveluri de complexitate. *Secvența exersează* oferă oportunități de antrenament, consolidare și structurare a cunoștințelor achiziționate. *Secvența experimentează* se realizează prin activități de învățare reprezentate de observații, experimente, investigații, reflecții și analize ale fenomenelor studiate. *Secvența cercetează* propune situații semnificative de învățare ce asigură generalizarea, contextualizarea sistemului de achiziții dobândite. Este important ca elevul să reflecteze la strategiile cognitive și metacognitive pe care le utilizează.

În continuare prezentăm repartizarea orelor pentru achiziții teoretice și achiziții practice din cadrul Curriculumului școlar la disciplina Chimia, dezvoltat în baza unităților de învățare (treapta gimnazială):

**Tabelul 3. Repartizarea orelor pentru achiziții teoretice și practice. Clasa a VII-a**

Nr. ord.	Unitatea de învățare	Total	Achiziții teoretice	Achiziții practice	Evaluare
1.	Chimia – știința despre substanțe	7	4	3	
2.	Structura substanței	21	15	6	2
3.	Mediul și influența substanțelor chimice	6	3	3	

**Tabelul 4. Repartizarea orelor pentru achiziții teoretice și practice. Clasa a VIII-a**

Nr. ord.	Unitatea de învățare	Total	Achiziții teoretice	Achiziții practice	Evaluare
1.	Reacțiile chimice	11	6	4	1
2.	Substanțe simple – Oxigenul, Hidrogenul	19	12	6	1
3.	Substanțe compuse: acizi, baze, oxizi	20	13	6	1
4.	Apa. Soluțiile. Disocierea electrolică	12	7	4	1
5.	Substanțele din jurul nostru	6	2	4	-

**Tabelul 5. Repartizarea orelor pentru achiziții teoretice și practice. Clasa a IX-a**

Nr. ord.	Unitatea de învățare	Total	Achiziții teoretice	Achiziții practice	Evaluare
1.	Sistemul periodic și Legea periodicității	10	6	3	1
2.	Substanțe anorganice. Metalele și compușii lor	17	10	6	1
3.	Substanțe anorganice. Nemetalele și compușii lor	24	14	8	1
4.	Substanțe organice. Compușii organici ai Carbonului	12	7	4	1
5.	Mediul și Chimia. Rolul substanțelor chimice în viața omului	5	2	3	-

Conținuturile curriculare la disciplina școlară Chimia reprezintă un sistem de cunoștințe științifice din domeniul Chimiei ce reflectă realitatea sub formă de noțiuni, legi, teorii etc. Acest sistem de valori științifice este transmis elevului în cadrul procesului educațional la disciplina în cauză, pe parcursul căruia elevul își construiește propria cunoaștere științifică. Chimia este o disciplină școlară cu un înalt grad de abstractizare a conținuturilor, iar pentru o însușire eficientă a acesteia este necesar de a selecta/determina conținuturile educaționale accesibile elevilor pentru învățare (care corespund nivelului de dezvoltare cognitivă), astfel încât studierea teoriilor, legilor chimice să poată fi aplicată cu ușurință de către elevi în viața cotidiană. În actualul Curriculum disciplinar (2010) conținuturile sunt formulate destul de detaliat (de ex., Oxigenul și Hidrogenul – clasa a VIII-a, Legea lui Avogadro, Teoria disociației electrolitice – clasa a VII-a). O astfel de structurare cuprinde și aspectul metodologic de realizare. Or, conținuturile capătă un caracter generalizator în raport cu achizițiile de proces și activitățile de învățare-evaluare recomandate. Ne referim la valorizarea conținuturilor drept puncte de plecare în acțiunea complexă de construire a competențelor. Luând în considerare teoria psihologiei cognitive, putem enunța cu certitudine că elevii din clasele gimnaziale pot să însușească conștient doar reperele de bază ale *Legii periodicității și Sistemului Periodic, Structura substanței, Legătura chimică, Teoria disocierii electrolitice* etc. Iar conținuturile teoretice, pentru a fi însușite eficient, trebuie să fie însoțite de activități practice. Evidențiem aici importanța abordării pragmatice a conținutului științific al disciplinei Chimia, problemă relevantă a învățământului contemporan. Orientarea pragmatică pune în centru acțiunea drept sursă de cunoaștere („a învăța făcând”, „a învăța rezolvând probleme”) în scopul formării personalității pragmatice, capabile să se integreze activ în societate. Elevii asimilează mai ușor acele informații care sunt legate de viața cotidiană. O învățare poate fi considerată eficientă doar dacă elevul „vede” locul aplicării acestei experiențe în activitatea sa cotidiană, mai mult ca atât, astfel are loc conștientizarea valorii aplicative a celor învățate. Astfel, adaptarea unor activități specifice anumitor domenii sociale va contribui la

reușita elevilor în viața personală și cea profesională. Cunoașterea în sine este o acțiune practică, iar gândirea și inteligența reprezintă instrumente în continuă acțiune pentru adaptarea omului la condițiile vieții. Succesul cunoașterii are ca urmare succesul acțiunii, adică „transformarea cunoașterii în acțiune și a acțiunii în cunoaștere”. De aceea, cunoașterea în cadrul procesului educațional trebuie să fie activă, și nu mecanică, devenind o creație activă a celui ce dobândește cunoștințe. Învățarea pragmatică pune accentul pe dezvoltarea capacităților de explorare, de identificare și rezolvare a problemelor, pe analiza problemelor complexe, semnificative pentru subiect. O astfel de abordare favorizează învățarea axată pe probleme, rezultată din situațiile trăite, apărute în practica autentică. Rezolvarea de probleme ar fi o altă dimensiune a pragmatismului ce urmează să fie dezvoltată de disciplina Chimia. Crearea unui sistem de situații-problemă similare realității cotidiene va constitui sursa de conștientizare a achizițiilor teoretice și mediul de formare a deprinderilor practice.

O problemă pe care o rezolvă proiectarea în baza unităților de învățare la disciplina Biologia constă în formarea la elevi a cunoștințelor experimentale despre conceptele, teoriile, legile, metodele științei Biologie. Conținuturile Curriculumului școlar la Biologie (2010), elaborat în termeni de competențe, rămâne a fi structurat în aspectul didacticii tradiționale, urmărind în general dezvoltarea gândirii logice, rașionale, accentul fiind mai puțin pus pe imaginație, empatie, comunicare științifică, afectivitate emoțională. Astfel, propunem ca dezvoltarea Curriculumului la Biologie să se realizeze prin reorganizarea conținuturilor pe unități de învățare, iar acestea să fie determinate în baza *funcțiilor de bază ale organismelor vii*. În contextul dat, unitatea de învățare ar însemna un sistem de cunoștințe fundamentale ce aparțin unui domeniu mai restrâns de cunoaștere științifică conținând un sistem de unități de conținut.

Funcțiile de bază ale organismelor vii sunt:

- **Funcția de relație** – asigurată de sistemul nervos cu organele de simț și aparatul locomotor.
- **Funcția de nutriție** – asigurată de sistemele digestiv, respirator, circulator și excretor.
- **Funcția de reproducere** – asigurată de sistemul reproducător [2, p. 154-155].



Prezentarea conținuturilor curriculare conform funcțiilor nominalizate promovează consecvența în sistem a cunoștințelor la disciplina Biologia.

O astfel de structurare a Curriculumului pe unități de învățare asigură următoarele:

- ✓ dezvoltarea cunoștințelor și a capacităților cu un grad mare de operaționalizare și aplicabilitate;
- ✓ creșterea relevanței învățării și crearea de contexte reale;
- ✓ crearea unei imagini globale asupra vieții;
- ✓ sporirea motivației pentru învățare, cooperarea și încrederea etc.

Așadar, unitatea de învățare devine instrumentul central al dezvoltării Curriculumului la disciplinele școlare Biologia, Chimia determinând un demers didactic personalizat. Un astfel de demers îi oferă cadrului didactic mai multă flexibilitate și libertate în proiectarea procesului educațional. Mai mult ca atât, cunoștințele științifice obținute de elevi la lecțiile de Biologie, Chimie urmăresc două scopuri: *teoretic* și *practic*. Scopul *teoretic* constă în explicarea și dobândirea de noi cunoștințe, iar cel *practic* – în aplicarea celor învățate. Practica este cea care inspiră și alimentează teoria, iar teoria este cea care ghidează și validează practica; nimic nu este mai practic decât o bună teorie. Totodată, după cum am remarcat anterior, secvenționarea unității de învățare în achiziții *teoretice* și *practice* va contribui la eficientizarea procesului de formare a competențelor școlare la disciplinele Biologia și Chimia.

Proiectarea pe unități de învățare la disciplinele abordate prezintă următoarele avantaje:

- Asigură un mediu de învățare coerent.
- Creează condiții de dezvoltare optimă a fiecărui elev.
- Reorganizează conținuturile în scopul formării de competențe.
- Implică elevii în rezolvarea de probleme complexe cu accent pe explorare și reflecție.

- Asigură proiectarea în sistem a unităților didactice.
- Permite realizarea în sistem a procesului de evaluare.

În continuare prezentăm reperele de proiectare a unității de învățare, și anume:

- ❖ Stabilirea succesiunii logice de formare a sistemului de cunoștințe specifice unității de învățare.
- ❖ Structurarea sistemului de cunoștințe în unități de conținuturi.
- ❖ Determinarea tipurilor de lecții (specifice achizițiilor teoretice și achizițiilor practice).
- ❖ Diversificarea activităților de învățare (de la cele axate pe memorare până la cele axate pe mobilizarea ansamblului de capacități integrate).
- ❖ Proiectarea constructivistă a lecției.
- ❖ Proiectarea sarcinilor de evaluare (pe parcursul procesului și la final), concomitent cu proiectarea demersului de predare-învățare și în deplină concordanță cu acesta.

În proiectarea didactică a unei unități de învățare la Biologie și Chimie pentru achiziții teoretice vor fi prevăzute tematici ce au ca scop asimilarea noilor cunoștințe, dezvoltarea abilităților intelectuale și a unor abilități practice în cadrul lucrărilor de laborator. Achizițiile practice au drept scop dezvoltarea abilităților practice, la diferit nivel. Pentru secvența de exersare profesorul va proiecta lecții de rezolvare a problemelor, exercițiilor-problemă, situațiilor-problemă. Pentru secvența de experimentare vom proiecta lucrări practice, deoarece acestea au ca scop aplicarea în practică a achizițiilor teoretice însușite (clasele a VII-a – a VIII-a) sau investigarea proceselor chimice (clasa a IX-a). Pentru secvența de cercetare se vor investiga probleme semnificative din viața cotidiană, asupra cărora elevul va reflecta, se va mobiliza, restructura, își va sistematiza cunoștințele, abilitățile dobândite. În acest scop, poate fi utilizat *studiul de caz, proiectul de cercetare* etc. (Tabelul 6).

**Tabelul 6. Proiectarea didactică a unității de învățare**

Competențe specifice	Unități de competență	Unitatea de învățare. Unități de conținut	Nr. de ore	Tipul lecției	Produce de evaluare

Strategiile didactice proiectate de documentul de curricula dezvoltate vor fi axate pe abordarea constructivistă. Documentul ne propune strategii de învățare care să posede o dublă funcție pedagogică: una de motivare și alta de dobândire eficientă a conținuturilor curriculare. Ambele sunt generate de cerința primordială a învățării funcționale prin crearea situațiilor problematizate.

Metodologia constructivistă promovează modul în care elevul își formează propria cunoaștere având în vedere faptul că realitatea obiectivă este aceeași, însă înțelegerea ei depinde de experiența proprie a fiecărui elev. Mai mult ca atât, autorul E. Joița subliniază că o metodă de predare-învățare poate avea valențe constructiviste dacă poate căpăta și menține atenția și motivația elevului pe tot parcursul învățării și rezolvării sarcinilor propuse [*apud*, 3].

Abordarea constructivistă înaintea următoarelor cerințe:

- Procesul de învățare este de construcție mentală, adică este un proces care conferă caracter durabil reprezentărilor despre lumea din jur.
- Învățarea este personală, adică fiecare dintre noi își construiește propria sa interpretare a realității. Este important ca o astfel de interpretare să pornească întotdeauna de la realitate.
- Învățarea este activă. Ea presupune implicarea elevului în căutarea, procesarea, înțelegerea și dezvoltarea cunoștințelor și relațiilor.
- Învățarea presupune colaborare, adică ea devine dependentă de relațiile interpersonale și de comunicarea cu ceilalți.
- Învățarea este contextuală, adică procesul învățării trebuie să aibă loc în situații semnificative pentru elev și relevante contextului în care va fi utilizată mai târziu noua informație.

Una dintre modalitățile importante de a suscita interesul elevului pentru materia predată constă în organizarea informației în jurul problemelor, al unor situații contradictorii sau discutabile, bazate pe experiența proprie.

Didactica contemporană se bazează pe corelația dintre obiective-conținut-metodologie-evaluare, care necesită o abordare sistemică.

Abordarea constructivistă în educație are ca finalitate formarea de competențe prin strategii didactice interactive. Un design conceput în viziune constructivistă, prin intermediul metodelor inter-

active, îl ajută pe cadrul didactic să-și organizeze procesul de predare, iar elevii își construiesc și își dezvoltă achizițiile teoretice și practice. Astfel, S. Panțuru consideră că pedagogia constructivistă pare să răspundă cel mai bine idealului educațional postmodern, în care educatul „reconstruiește” prin educație, „construindu-se” pe sine [21, p. 18]. Metodele active dezvoltă capacitatea elevului de a gândi și de a acționa, de a-și imagina și de a crea în același timp, ele cer angajarea proprie efectivă a elevului, trăirea personală a acțiunii realizate. Metodologia activă este în măsură să favorizeze concomitent atât achiziționarea noilor cunoștințe prin eforturi proprii, cât și construirea operațiilor mintale corespunzătoare.

Propunem în continuare un șir de metode și tehnici de eficientizare a procesului educațional la disciplinele abordate în prezentul articol, precum sunt: Problematizarea, Descoperirea, Proiectul, SINELG, Asaltul de idei, Graficul T, Scrierea liberă, Scheletul de pește, Explozia stelară, Matricea conceptuală etc.

Astfel, la lecțiile de Biologie, Chimie trebuie să folosim la modul practic o gamă de metode și procedee, tradiționale și moderne, îmbinate și corelate sub forma unor modalități metodologice variate. În funcție de conținut și de tipologia lecției, metodele de învățământ se îmbină sub diferite forme și se bazează pe mijloace și materiale didactice adecvate unor anumite secvențe ale lecției, pe măsura structurării ei logice. Utilizarea tehnologiilor web în educație este o necesitate, deoarece mijloacele TIC fac parte din viața noastră de zi cu zi.

Actualmente tehnologiile multimedia sunt foarte diverse, însă utilizarea acestora de către cadrele didactice trebuie să fie limitată la circa 20-30% dintr-o lecție și combinate adecvat cu alte metode interactive. În cazul când acestea sunt folosite foarte des, există riscul ca lecțiile să devină plictisitoare, iar elevii – mai puțin motivați. Prezentăm în continuare o serie de instrumente TIC ce pot fi utilizate în procesul de predare-învățare-evaluare a disciplinelor școlare Biologia, Chimia, și anume: *fișe digitale Quizlet, exerciții interactive Learninapps, Nourasi de cuvinte Tagul, Instrument pentru comparații Diffeen* etc.

Utilizarea instrumentelor TIC permite de a eficientiza timpul educațional, sporește interesul

față de cunoaștere prin înțelegerea unor procese și fenomene mai complexe, asigură transferul cunoștințelor din diverse domenii, oferă precizie în evaluare, minimizează timpul de realizare a temelor pentru acasă etc.

Îmbinarea armonioasă a metodelor de învățare la lecții dezvoltă la elevi însușirile proprii gândirii: mobilitatea, flexibilitatea, capacitatea de analiză și sinteză, originalitatea gândirii, spiritul de observație, imaginația, capacitatea de transfer și aplicarea cunoștințelor la alte obiecte, ceea ce contribuie la formarea de competențe școlare.

Cu toate acestea, rezultatele învățării disciplinelor Biologia, Chimia sunt determinate în mod esențial *de ce* (conținuturi educaționale) și *cum* (metodologii educaționale) le predau profesorii elevilor. În acest sens, G. Meyer afirmă că *nu comportamentele sunt acelea pe care le evaluăm, ci produsele acestor comportamente. Nu evaluăm competențe, ci rezultate, urme vizibile ale acestor competențe* [apud, 2].

În timpul de față sunt realizate multe cercetări în domeniul evaluării, însă problema fundamentală cu care se confruntă sistemul educațional este modul practic în care cadrele didactice realizează evaluarea bazată pe competențe [5, p. 5].

În contextul formării de competențe, strategiile de evaluare trebuie să fie în concordanță cu unele exigențe, cum ar fi:

- ✓ extinderea evaluării de la verificarea și aprecierea rezultatelor la evaluarea procesului, a strategiilor purtătoare de succes, evaluarea elevilor, dar și a obiectivelor, a conținutului, metodelor, situației de învățare, a evaluării însăși;
- ✓ luarea în considerare, pe lângă achizițiile cognitive, și a altor indicatori, precum: personalitatea și atitudinea elevului; aplicarea în practică a celor învățate; diversificarea tehnicilor de evaluare și adecvarea acestora la situații concrete (teste docimologice, lucrări de sinteză, tehnici de evaluare a achizițiilor practice, probe de aptitudine etc.);
- ✓ deschiderea evaluării către viață: formularea sarcinilor de învățare cu conținuturi aferente situațiilor reale, disponibilități de integrare socială, comunicarea activă profesor – elev;
- ✓ centrarea evaluării pe aspecte pozitive, motivaționale și nesancționarea în permanență a celor negative;
- ✓ transformarea elevului într-un partener al profesorului în evaluare – prin autoevaluare.

În contextul formării evaluării competențelor școlare, produsele propuse de Referențialul de evaluare joacă un rol deosebit. Pentru disciplinele Biologia, Chimia propunem spre evaluare următoarele produse:

- descrierea conceptelor științifice ale Biologiei, Chimiei (*oral/scrise*); a fenomenelor și proceselor (*oral/scrise*);
- rezumatul unui text științific (*oral/scrise*);
- eseul structurat/nestructurat;
- comunicarea/referatul științific (*după algoritm*);
- rezolvarea de probleme/de situații-problemă;
- observația științifică (*după algoritm*);
- experimentul științific (*după algoritm*);
- modele de organe, sisteme de organe;
- proiectul;
- portofoliul;
- posterul;
- testul rezolvat (sumativ)/rezolvarea situației semnificative.

Pentru fiecare unitate de învățare vor fi selectate anumite produse care vor corespunde exigențelor Curriculumului școlar, clasei de elevi, dar și personalității elevului. Și atunci competențele specifice devin finalități ale fiecărei unități de învățare. De asemenea, obiectivul evaluării competenței de cunoaștere științifică este nu doar produsul învățării/cunoașterii, ci și procesul prin care elevul ajunge la acest produs. Având Standardele de eficiență a învățării și Referențialul de evaluare la Biologie și Chimie, indicatorii de evaluare pot fi identificați pentru fiecare produs.

Calitatea Curriculumului la disciplinele educației științifice Biologia, Chimia nu ar trebui să fie privită doar prin prisma rezultatelor școlare, ci și din perspectiva unor aspecte precum *plăcerea de a învăța*. De cele mai multe ori, rezultatele evaluării nu ne spun nimic despre confortul elevului în învățare. Curiozitatea intelectuală și plăcerea învățării lasă loc obsesiei pentru rezultat, astfel încât clasele sunt invadate de ritualism și plictiseală [10, p. 219]. Plăcerea de a învăța este stimulată de emoție. Cu cât este mai stimulantă inițierea în procesul de învățare, cu atât rezultatul va fi mai durabil. Acest aspect al învățării – legătura dintre cognitiv și emoțional – este demonstrat în mai multe studii psihologice.

Elevii au nevoie de condiții care determină învățarea eficientă. Predarea și învățarea trebuie să aducă elevului bucurii, și nu sentimente de teamă ce determină starea psihologică a viitorului adult.

A dezvolta un curriculum înseamnă a acționa în numele unor exigențe valorizate, care imprimă o anumită structură și funcționalitate demersului educativ, abordând în mod optim condițiile de realizare ale finalităților educaționale.

**În concluzie**, putem reitera faptul că, în esență, competența școlară este o noțiune sistemică. Or, proiectarea și implementarea unui curriculum axat pe competențe presupune și abordarea unei viziuni sistemice. Asigurarea eficienței de formare a finalităților educaționale a determinat restructurarea conținuturilor educaționale pe unități de învățare, care presupune proiectarea tuturor componentelor în sistem. Proiectarea didactică axată pe unități de învățare este o activitate coerentă în vederea obținerii de maximă eficiență în formarea personalității elevului. Dezvol-

tarea gândirii sistemice la elevi reprezintă scopul metodologic al disciplinelor din cadrul educației științifice Biologia și Chimia. Astfel, noi pledăm pentru un curriculum dezvoltat din perspectiva optimizării.

Misiunea școlii nu este de a realiza un curriculum, ci de a-i ajuta tinerei generații să se descopere. Prin urmare, curriculumul anticipează o realitate educațională, educația asigură o dezvoltare durabilă, iar elevul își construiește propria devenire pentru a face față competitivității în societatea contemporană.

În final, vrem să subliniem faptul că, indiferent de prioritățile sociale, acțiunile de dezvoltare a documentului de Curriculum trebuie să țină permanent în vizer personalitatea elevului și să asigure necesitățile sale de formare.

### REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Bocos M-D. *Instruirea interactivă*. Iași, Editura „Polirom”, 2013.
2. Botgros I. (coord.) *Metodologia de optimizare a curriculumului școlar*. Monografie. Chișinău, IȘE, Tipografia „Cavaioli”, 2015.
3. Botgros I. *Eficiență și Calitate în abordarea procesului educațional*. Ghid metodologic. Chișinău, IȘE, Tipografia „Print-Caro”, 2018.
4. Botgros I., Franțuzan L., Simion C. *Principiile universale ale vieții – argument de optimizare a conținuturilor educaționale la Biologie*. In: „Didactica Pro...”, nr. 2-3 (72-73), 2012, p. 81-83.
5. Botgros I., Franțuzan L. *Proiectarea pe competențe – calitate în realizarea procesului educațional la Chimie*. In: „Didactica Pro...”, nr. 3 (80), 2013, p. 46-50.
6. Botgros I., Franțuzan L., Simion C. *Competența de cunoaștere științifică: sistem optimizator*. Ghid metodologic. Chișinău, IȘE, Tipografia „Cavaioli”, 2014.
7. Cucuș C. *Pedagogie*. Ediția a II-a revăzută și adăugită. Iași, Editura „Polirom”, 2006.
8. Căpiță L. *Didactici și evaluare. Inovație și performanță în dezvoltarea profesională a cadrelor didactice din mediul urban*. București, 2011.
9. Cristea S. *Teorii ale învățării: modele ale instruirii*. București, Editura Didactică și Pedagogică, 2005.
10. Franțuzan L. *Reflecții despre evaluare vs direcții de actualizare curriculară la disciplinele educației științifice*. În: „Curriculum școlar: provocări și oportunități de dezvoltare”. Materialele Conferinței Științifice Internaționale, 7-8 decembrie, 2018, IȘE, p.18-21. Chișinău, IȘE, Tipografia „Lyceum”, 2018.
11. Hattie J. *Învățarea vizibilă*. Ghid pentru profesori. București, Editura TREI, 2014.
12. Illeris K. *Teorii contemporane ale învățării*. București, Editura TREI, 2014.
13. Pogolșa L., Crudu V. (coord.). *Cadrul de Referință al Curriculumului Național*. Chișinău, Editura „Lyceum”, 2017.
14. Кузнецов В.И. *Принципы активной педагогики*. Москва, Изд-ство «Академия», 2001.

## UN CURRICULUM PENTRU FORMAREA COMPETENȚEI DE ARGUMENTARE: ÎNVĂȚĂM SĂ VORBIM ARGUMENTAT

### I. PRELIMINARI

Trăim într-o lume a comunicării. De aici, interesul pentru *comunicare* în general, ca proces decurgând din condițiile reale ale vieții umane, dar și pentru stăpânirea strategiilor de comunicare eficientă, între care și vorbirea argumentată, după cum și dorința firească a fiecărui copil, tânăr sau adult de a ști să comunice cât mai bine în aceste vremuri ale comunicării.

În acest context, școala are datoria de a-i pregăti pe tineri pentru activitatea de comunicare eficientă, competența-cheie de comunicare (în limba maternă/limbi străine) reprezentând astăzi o abilitate necesară fiecărui individ, indiferent de vârstă, de pregătirea sa profesională sau de condiția lui socială, iar abilitatea de a vorbi argumentat, pentru a comunica eficient, fiind considerată un mijloc nu doar de persuasiune, ci, mai ales, de interacțiune umană și de integrare în plan comunitar, social și național.

A învăța să vorbești argumentat înseamnă, în primul rând, a învăța *ce este argumentarea*, în general, cum poți avea un comportament comunicativ asertiv, ce strategii, tehnici de comunicare asertivă există în acest scop și cum pot fi utilizate acestea de către vorbitor în vederea susținerii unei idei sau afirmații, unei opinii sau poziții.

În al doilea rând, a învăța să vorbești argumentat înseamnă a ști *cum se construiește* o argumentație sau un discurs argumentativ, într-o situație dată de comunicare, pentru a-ți crește capacitatea de persuasiune/ convingere, prin formularea, cântărirea și structurarea argumentelor, înlănțuirea lor într-un mod logic și formularea unor concluzii pertinente.

În al treilea rând, argumentarea mai înseamnă a ști să ascuți atent și activ și gândurile altora, să

încerci să înțelegi logica acestora, pentru ca apoi să găsești punctul slab în această logică și să construiești o proprie strategie de contraargumentare adecvată sau să intri în polemică.

Argumentarea este, așadar, o abilitate de comunicare eficientă, necesară și utilă în orice situație și context: acasă – în discuția cu membrii familiei, la școală – în interrelaționarea cu colegii și cu profesorii sau în societate, în general, definită astăzi drept *o societate a comunicării*, în condițiile căreia comunicarea persuasivă face parte astăzi din stilul de viață al oamenilor comunicativi.

De remarcat, argumentarea și dezbaterile de idei reprezintă astăzi metodele verbal-comunicative de bază utilizate strategic în acest scop, ele pot fi regăsite în educația tinerilor din diferite țări ale lumii, fie ca activitate curriculară, fie ca preocupare extracurriculară. Exemplul altor state europene, cum ar fi Franța și România, demonstrează locul important pe care argumentarea îl are în procesul formării tinerei generații. Un exemplu relevant este includerea în cadrul probei de bacalaureat din aceste țări a unui subiect centrat exclusiv pe elaborarea unui text argumentativ.

În conceptualizarea disciplinei s-a pornit de la premisa că formarea strategică a competenței de comunicare argumentată este necesară și elevilor liceeni din Republica Moldova, rolul primar revenindu-i disciplinei Limba și literatura română, dar activitatea de formare pedagogică poate și trebuie să fie abordată și printr-un demers interși transdisciplinar, dat fiind că la achiziționarea acestei competențe pot contribui, sinergetic, mai multe discipline școlare.

Reieșind din aceste considerente pedagogice, a fost elaborat curriculumul opțional *Învățăm să vorbim argumentat*, care constituie o extindere a

curriculumului disciplinar de Limba și literatura română, fiind deci parte componentă a Curriculumului Național.

Curriculumul *Învățăm să vorbim argumentat* este elaborat pentru a fi implementat la nivelul clasei a X-a, dar poate fi propus în oricare altă clasă de liceu, dacă există interes și cerere în acest sens, respectiv, documentul se adresează direct profesorilor de limba și literatura română, dar și profesorilor de la alte discipline lingvistice (limbi străine, limbi ale minorităților etnice), precum și tuturor aceluia care doresc să se angajeze în acțiunea pedagogică de formare-dezvoltare transdisciplinară a competenței de comunicare asertivă a elevilor.

**Administrarea disciplinei opționale**  
***Învățăm să vorbim argumentat***

Statutul disciplinei	Aria curriculară	Clasa	Nr. de unități de conținuturi	Nr. de ore pe an
Opțională	Limba și comunicare	Clasa a X-a	5	35

**II. CONCEȚIA DIDACTICĂ A DISCIPLINEI OPȚIONALE**

Curriculumul opțional *Învățăm să discutăm argumentat* reprezintă un nou produs curricular, cu statut de document normativ central, elaborat expres pentru susținerea procesului de formare-dezvoltare a competențelor-cheie, între care și *comunicarea în limba română*, și are în vedere pregătirea lor pentru o inserție socioprofesională mai ușoară.

**Scopul** disciplinei opționale *Învățăm să discutăm argumentat* vizează formarea competenței de comunicare argumentată a elevilor, prin achiziționarea cunoștințelor despre etapele argumentării și strategiile de comunicare asertivă, dezvoltarea capacităților de analiză și gândire critică și a abilităților de exprimare personală în dezbaterile de idei, cultivarea toleranței față de pluralismul opiniilor.

Curriculumul *Învățăm să vorbim argumentat* a fost conceput ca un opțional de extindere și de

aprofundare a activităților de formare-evaluare proiectate în cadrul disciplinei Limba și literatura română și are în vedere dezvoltarea competenței de exprimare orală, căreia curriculumul actual, dar și practica școlară îi acordă mai puțină atenție, dar care este atât de necesară în activitatea zilnică de comunicare a elevilor, precum și în perspectiva pregătirii acestora pentru configurarea și dezvoltarea propriului proiect de carieră.

Astfel, opționalul *Învățăm să vorbim argumentat* vine să orienteze cadrele didactice spre o **echilibrare** necesară în realizarea activităților de învățare a celor două forme de bază ale comunicării (exprimarea orală și exprimarea scrisă) și să propună, totodată, o **extindere** a conținuturilor învățării, precum și o **diversificare** a activităților de predare-învățare-evaluare în vederea eficientizării acțiunii pedagogice de formare a competenței-cheie de comunicare a elevilor.

Așadar, curriculumul *Învățăm să vorbim argumentat* pune accent deosebit pe comunicarea orală și pe crearea unor contexte de comunicare autentică, favorizante pentru dezvoltarea argumentației, pe efortul individual al elevului, pe calitatea și diversitatea metodelor comunicative de predare și pe corectitudinea comunicării în contexte reale. Curriculumul se întemeiază pe două principii de bază ale comunicării – *principiul cooperării* și *principiul politeții*, precum și pe normele de etică ale comunicării orale, între care: formularea clară, concisă și coerentă a mesajului; folosirea unui limbaj literar; ascultarea până la capăt a vorbitorului; respectarea temei (subiectului) pentru comunicare; adecvanța tonului în comunicare etc.

În acord cu structura oricărui proiect curricular, curriculumul opțional *Învățăm să vorbim argumentat* respectă integral definiția generală a competenței școlare (cunoștințe + capacități / abilități + atitudini), pe care o valorifică în componenta VI, orientând astfel cadrele didactice în proiectarea și realizarea demersului educațional de formare a competenței de comunicare argumentată.

Curriculumul evidențiază competențele-cheie urmărite prioritar prin disciplina opțională, subliniază contribuția disciplinei opționale la dezvoltarea competenței-cheie comunicarea în limba maternă și prezintă competențele specifice nece-

sare de format prin disciplina respectivă, precum și valorile și atitudinile necesare de cultivat prin activitatea de formare a acestora.

### **Competențe-cheie prioritare pentru disciplina opțională**

- Competența de a învăța să înveți;
- Competențe de comunicare în limba maternă;
- Competențe de comunicare în limbi străine;
- Competențe sociale și civice;
- Competențe digitale;
- Competențe de exprimare culturală și de conștientizare a valorilor culturale.

Astfel, prin intermediul disciplinei opționale *Învățăm să vorbim argumentat* sunt sprijinite majoritatea domeniilor de competențe-cheie, aceasta implicând accesul elevilor la alte domenii de studiu și arii de cunoaștere și dezvoltând un întreg ansamblu de valori și atitudini referitoare la viața în comun, la respect și la buna înțelegere între persoane.

### **III. COMPETENȚE TRANSDISCIPLINARE URMĂRITE PRIN DISCIPLINA OPȚIONALĂ**

Curriculumul opțional *Învățăm să vorbim argumentat* vizează formarea-dezvoltarea competenței-cheie *comunicarea în limba română* și se axează pe dezvoltarea dimensiunii orale a acesteia, în mod special, pe dezvoltarea comportamentului asertiv în comunicare, a capacităților de persuasiune în contexte reale de comunicare, a abilităților de vorbire dialogată și monologată.

Disciplina opțională va contribui la formarea-dezvoltarea următoarelor unități de competențe ale acesteia:

- Competența de a comunica corect, coerent și eficient în limba română;
- Competența de a discuta/dezbate argumentat, utilizând tehnici de argumentare și contraargumentare;
- Competența de a recepta valori și a lansa mesaje cu un conținut valoric-atitudinal.

### **IV. COMPETENȚE SPECIFICE DISCIPLINEI OPȚIONALE**

- Dezvoltarea abilităților de ascultare activă și de comunicare eficientă;
- Aplicarea deprinderilor de ascultare activă, analiză și gândire critică;
- Utilizarea corectă și adecvată a argumentării/contraargumentării în cadrul unei discuții/dezbateri;
- Susținerea cu argumente a unui dialog/unei debateri/unui discurs public pe o temă de interes general.

### **Valori și atitudini dezvoltate prin disciplina opțională**

- Atitudinea pozitivă față de comunicare;
- Gândire critică și reflexivă;
- Autonomie în gândire;
- Toleranță față de valorile, opiniile și argumentele celorlalți;
- Deschidere pentru comunicare și interrelaționare cu ceilalți.

## **V. REPARTIZAREA TEMELOR PE UNITĂȚI DE ÎNVĂȚARE ȘI DE TIMP**

Clasa	Unități de învățare	Nr. de ore
<b>X</b>	1. Cultura comunicării și comportamentul asertiv	6
	II. Comunicarea înseamnă și ascultare	7
	III. Învățăm să discutăm argumentat -----	6
	IV. Argumentarea în dezbaterile de idei	----- 8
	V. Învățăm să ținem discursuri publice	8
	<b>Total</b>	<b>35 ore</b>

**VI. UNITĂȚI DE COMPETENȚE, CONȚINUTURI, ACTIVITĂȚI DE ÎNVĂȚARE ȘI DE EVALUARE RECOMANDATE**

Unități de competențe	Conținuturi	Activități de învățare și de evaluare
<p>1.1. Audierea și analiza unor mesaje transmise prin comunicarea dialogată și monologată</p> <p>1.2. Folosirea eficientă a întrebărilor și intervențiilor într-o situație de comunicare orală</p> <p>1.3. Exprimarea unei opinii, unei poziții în legătură cu o temă dată</p>	<p><b>I. Comunicarea asertivă</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cum comunicăm cu ceilalți? Cultura comunicării. Profilul vorbitorului cult.</li> <li>• Comunicarea asertivă. Relația emițător – receptor în comunicarea asertivă.</li> <li>• Ce înseamnă să fii asertiv? Caracteristicile unui comportament asertiv într-o situație de comunicare.</li> <li>• Blocaje în comunicarea asertivă. Norme de etică în comunicare. Cultura comunicării online.</li> </ul>	<p><b>Exerciții de:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- accesare DEX online</li> <li>- formulare a întrebărilor, opiniilor</li> <li>- definire a calităților unui vorbitor cult</li> <li>- discutare a regulilor privind comportamentul asertiv</li> <li>- listare a normelor de etică în comunicare</li> <li>- formulare a regulilor de comunicare în spațiul online etc.</li> </ul> <p><b>Activități de evaluare:</b></p> <p>Atelier de discuție Sondajul de opinie Fișe de lucru: reguli ale comportamentului asertiv Cod de reguli: Neticheta clasei</p>
<p>2.1. Analiza critică a mesajelor transmise în comunicarea cotidiană și în spațiul online</p> <p>2.2. Aplicarea deprinderilor de gândire critică în cadrul unei discuții</p> <p>2.3. Susținerea unei idei sau opinii cu argumente</p>	<p><b>II. Comunicarea înseamnă și ascultare</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vorbăreți sau tăcuți? Rolul ascultării în situațiile de comunicare.</li> <li>• Ascultarea activă și ascultarea empatică. Ascultarea și gândirea critică.</li> <li>• Ce înseamnă a fi un bun ascultător? Metode de dezvoltare a abilităților de ascultare.</li> <li>• Cum îi determinăm pe ceilalți să ne asculte? Strategii de motivare a ascultătorului.</li> <li>• Manipularea prin cuvinte și imagini. Cum analizăm critic un mesaj audiat?</li> </ul>	<p><b>Exerciții de:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- elaborare a dialogurilor și monologurilor</li> <li>- identificare a situațiilor de distorsionare a comunicării</li> <li>- antrenare a discursului argumentativ</li> <li>- dezvoltare a abilităților de ascultare</li> <li>- aplicare a strategiilor de motivare a ascultătorului</li> <li>- simulare a unor situații concrete de argumentare</li> <li>- argumentare a rolului ascultării active/empatice</li> <li>- dezbateră orală a unor clipuri publicitare</li> </ul> <p><b>Activități de evaluare:</b></p> <p>Joc de rol Studiu de caz Fișe de lucru: Strategii de motivare a ascultătorului</p>
<p>3.1. Exersarea capacității de a argumenta o afirmație</p> <p>3.2. Folosirea eficientă a întrebărilor și intervențiilor într-o discuție argumentată</p>	<p><b>III. Învățăm să discutăm argumentat</b></p> <p>Cum putem fi convingători într-o discuție? Rolul argumentelor în comunicarea asertivă.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Învățăm să construim o argumentație. Etape de elaborare a discursului argumentativ.</li> </ul>	<p><b>Exerciții de:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- recunoaștere a comunicării persuasive în situații autentice</li> <li>- lectură cu voce a mostrelor de text</li> <li>- recunoaștere a mesajului non-verbal al corpului</li> </ul>



<p>3.3. Utilizarea conectorilor logici în construirea unei argumentații</p> <p>3.4. Analiza argumentelor în vederea acceptării sau respingerii acestora</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ierarhizarea argumentelor. Rolul conectorilor logici în construirea unei argumentații.</li> <li>• Strategii de construire a unui discurs argumentativ. Utilizarea cuvintelor cu efect puternic.</li> <li>• Discursuri persuasive vizând chestiuni de valoare</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- construire a discursului persuasiv</li> <li>- utilizare a sinonimiei și antonimiei contextuale</li> <li>- analiză a valorii stilistice a cuvintelor în context</li> </ul> <p><b>Activități de evaluare:</b> Proiect individual Elaborare de produse la portofoliul personal Prezentare publică a discursului</p>
<p>4.1. Prezentarea argumentelor/ contraargumentelor în acord cu scopul urmărit într-o dezbateră</p> <p>4.2. Exersarea capacității de a înțemeia afirmațiile pentru a dezbate o problemă</p> <p>4.3. Realizarea rolurilor specifice vorbitorilor, conform regulilor formatelor de dezbateri</p>	<p><b>IV. Argumentarea în dezbateră de idei</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cum promovăm o idee/o cauză cu succes? Argumentarea ca formă de prezentare și susținere a unei idei.</li> <li>• Rolul argumentelor și contraargumentelor într-o dezbateră de idei.</li> <li>• Argumentarea în patru pași.</li> <li>• Argumentarea ca formă de prezentare a adevărului sau a opoziției.</li> <li>• Argumentarea ca prezentare a conștinței.</li> </ul>	<p><b>Exerciții de:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- construire a argumentării simple</li> <li>- utilizare a conectorilor logici</li> <li>- structurare a argumentelor în text</li> <li>- utilizare a exemplurilor</li> <li>- construire a argumentării complexe</li> <li>- analiză a faptelor de limbă</li> </ul> <p><b>Activități de evaluare:</b> Argumentare în patru pași Prezentare publică a discursului Elaborare de produse la portofoliul personal Dezbateră a unei probleme</p>
<p>5.1. Identificarea părților componente ale unui discurs argumentativ</p> <p>5.2. Aplicarea gândirii critice în analiza unor discursuri publice</p> <p>5.3. Elaborarea și susținerea unui discurs public pe o temă dată</p>	<p><b>V. Învățăm să ținem discursuri în public</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vorbitorul în public. Fobia de public. Cum gestionăm emoțiile?</li> <li>• Mari oratori ai timpului: Demostene, Cicero, M. Kogălniceanu, N. Titulescu ș.a.</li> <li>• Tipuri de discursuri. Etape de elaborare și tehnici de prezentare a discursului public.</li> <li>• Interogația în discursul public. Interogația ca „motiv al dialogului”.</li> <li>• Elocvența sau arta de a vorbi frumos, emoționant, convingător.</li> </ul>	<p><b>Exerciții de:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- comunicare în grup</li> <li>- audiere și analiză a unor discursuri publice</li> <li>- identificare și comparare a diferitelor tipuri de discursuri</li> <li>- redactare a unui discurs public</li> <li>- utilizare a interogației</li> <li>- analiză a informației în textele audiate</li> <li>- argumentare a importanței elocinței</li> </ul> <p><b>Activități de evaluare:</b> Studiu de caz Proiect de grup Portofoliul personal</p>

### VII. SUGESTII METODOLOGICE

Implementarea la clasă a oricărui curriculum, inclusiv a opționalului *Învățăm să discutăm argumentat*, solicită, în primul rând, asumarea de către cadrele didactice a scopului educațional al disciplinei, în al doilea rând, respectarea prevederilor formulate de autori pe fiecare componentă curri-

culară, aceasta reprezentând condiția de bază în proiectarea și realizarea cu succes a demersului didactic proiectat în vederea atingerii competențelor preformulate.

Prin urmare, se impune lectura atentă a fiecărei componente curriculare (Preliminarii, Concepția didactică a disciplinei, Competențele-cheie

urmărite prin disciplina opțională, Competențele specifice disciplinei opționale etc., nu doar a celei referitoare la repartizarea temelor), în vederea conștientizării finalităților necesare de atins prin opționalul respectiv și a elaborării în acest sens a unor strategii didactice eficiente.

Așa cum anul școlar este constituit din 35 de săptămâni, se recomandă proiectarea planificării calendaristice și realizarea cursului opțional în cadrul a 35 de ore, care însă vor fi distribuite în câte 2 ore pe săptămână (predarea disciplinei cu o oră pe săptămână nu este recomandabilă).

În scopul realizării demersului practic de formare-dezvoltare a competenței de a vorbi argumentat, curriculumul orientează cadrul didactic să pornească de la stabilirea unei unități de competență specifică, așa cum este arătat în schema de repartizare a materiei (pag. 9 – 12), trecând printr-o unitate de conținut, care a fost gândită ca mijloc de formare a competenței respective, pentru care se vor selecta metode, procedee și tehnici adecvate de formare-evaluare, astfel încât să se ajungă la atingerea finalității propuse.

Conținuturile recomandate în actualul curriculum aduc elemente de noutate în raport cu cele propuse în curriculumul de limba și literatura română, ele vizează înțelegerea modului cum funcționează realmente comunicarea, argumentează importanța ascultării într-un act de comunicare și sugerează dezvoltarea etapizată a unei argumentații, propunând spre examinare teme mai puțin abordate în mediul educațional, dar cu accent deosebit pe formarea competenței de comunicare orală dialogată – forma cea mai pregnantă de interacțiune prin comunicare, dar și a celei discursive, în perspectiva pregătirii elevilor pentru situațiile de comunicare din viața reală.

Metodele de bază aplicate în vederea realizării activităților de formare-evaluare a competenței de comunicare argumentată proiectate în prezentul curriculum vor fi *discuția, dezbateră și prezentarea*, care vor fi suplimentate ori de câte ori va fi nevoie

cu alte metode și tehnici verbal-comunicative, cum ar fi: *observarea, analiza, studiul de caz, interviul etc.*

Activitățile de formare-evaluare a competențelor comunicative ale elevilor și exercițiile propuse în actualul curriculum au caracter de recomandare, ele urmând să ghideze și să orienteze activitatea cadrului didactic în proiectarea propriului demers, care însă trebuie să țină cont de condițiile concrete ale clasei de elevi. Ele oferă profesorului un cadru metodologic deschis pentru exersarea discuției, argumentației într-o discuție sau o dezbateră de idei.

După cum se știe, elevii învață să comunice mai bine, mai eficient atunci când sunt direct implicați în activități concrete de comunicare. De aceea curriculumul recomandă, în primul rând, activitățile în perechi și în grup, exercițiile de cooperare, brainstormingul, jocul de rol, studiul de caz etc., or s-a demonstrat că acestea contribuie considerabil atât la stimularea interesului pentru o temă de discuție/dezbateră, cât și la desăvârșirea formală și logico-semantică a actului de comunicare ca atare.

Deprinderea de a asculta interlocutorul, abilitatea de a înțelege la auz informația lansată și de a interpreta mesajul, măiestria de a formula și a lansa o întrebare, priceperea de a formula un răspuns și de a structura un discurs, capacitatea de a analiza răspunsul primit la o întrebare lansată etc. sunt doar câteva dintre abilitățile de comunicare orală recomandate a fi urmărite prin activitățile de formare-evaluare a competenței de comunicare argumentată.

În cadrul cursului opțional se vor aplica doar activități de evaluare *de tip formativ*, fără note, care să nu sancționeze elevul, ci, din contră, să îl sprijine în procesul de învățare, de aceea este foarte important ca profesorul să cunoască specificul acesteia, să știe când și cum să aplice metodele și instrumentele evaluării formative, să implice elevii în acțiunea de evaluare, stabilind împreună ce produse ale comunicării orale vor fi supuse evaluării și ce criterii de evaluare vor fi avute în vedere la aprecierea acestora.

### REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Achiri I., Nastas S., Botgros I. ș.a. *Repere conceptuale privind elaborarea curriculumului la disciplinele opționale*. Chișinău, Institutul de Științe ale Educației, 2017.
2. Albu G. *Comunicare interpersonală. Aspecte formative și valențe psihologice*. Iași, Institutul European, 2007.
3. Brule A. *Cum dialogăm și cum convingem?* Iași, Editura „Polirom”, 2000.
4. Cartaleanu T. ș.a. *Cursul opțional în școală: experiențe și opinii*. Chișinău, Tipografia UPS „I. Creangă”, 2015.

## PERSPECTIVE METODOLOGICE ALE ABORDĂRII COMUNICATIVE ÎN DIDACTICA LIMBILOR STRĂINE

**Rezumat.** *Abordarea comunicativă în didactica limbilor străine este adesea confundată cu o metodă de predare similară metodei traducerii sau celei audio-linguale, ceea ce generează interpretări eronate în contexte pragmatice. În articol sunt evidențiate unele particularități ale abordării comunicative, este reliefată poziția unor cercetători vis-à-vis de necesitatea de a renunța la identificarea metodei perfecte, subliniind relevanța unei metodologii eclecticice în bază de principii din perspectiva dezvoltării competenței de comunicare într-o limbă străină.*

**Cuvinte-cheie:** *abordare comunicativă, metodă, metodologie eclectică, competență de comunicare, didactică, limbi străine.*

Introducerea conceptului de *competență de comunicare* (CC) de către Dell Hymes în 1972 ca reacție față de conceptul Chomskyan de competență lingvistică pe care îl considera limitativ, evidențiind astfel relevanța factorilor sociali ce reglementează comunicarea, a produs o adevărată schimbare de paradigmă în didactica limbilor. De la introducerea sa în discursul teoretic și pragmatic, competența de comunicare a înregistrat diverse conceptualizări, în efortul de a se identifica cât mai exact și exhaustiv acele componente și dimensiuni, care trebuiesc abordate în procesul de predare-învățare-evaluare al unei limbi, în special al unei limbi străine. Eșecul metodelor clasice de a produce rezultate conform așteptărilor și unele elaborări defectuoase sau unilaterale au evidențiat necesitatea unei abordări complexe, multi-dimensionale a procesului didactic din perspectiva formării de competențe de comunicare care să faciliteze interacțiunile verbale dintre utilizatorii unei limbi țintă. Necesitatea a devenit una imperioasă în contextul schimbărilor de ordin social, politic, economic, administrativ, tehnologic, educațional la nivel mondial, intensificată de fenomenul globalizării care, la rândul său, a condus spre

expansiunea ariei de utilizare a limbii engleze, obținând statut de *Lingua franca*.

În conjunctura creată, identificarea celei mai eficiente *metode de predare-învățare a limbii engleze*, în mod aparte, a constituit preocuparea centrală a numeroase teorii și modele componente ale competenței de comunicare, ce vizează captarea celor mai relevante componente, esențiale în formarea de competențe eficiente de comunicare. Demersul s-a dovedit, însă, incapabil de a surprinde imensitatea de dimensiuni ce fundamentează asimilarea și interiorizarea cunoștințelor lingvistice, metalingvistice, socioculturale, ceea ce îi permite lui Ellis [2, p.10] să constate că în loc să amelioreze situația, toate aceste teorii și eforturi nu au produs decât confuzie, iar Kumaraavadivelu se referă la inutilitatea eforturilor de a identifica metoda perfectă, acestea nefiind decât tentative de a perpetua un cerc vicios [5, p.162].

Întemeiată din necesitatea de a satisface cât mai bine trebuințele celor care studiază o limbă străină, abordarea comunicativă se deosebește de metodele clasice, conform viziunii lui Larsen-Freeman, anume prin orientarea spre comunicare: "practic tot ce se realizează este făcut cu intenție

comunicativă” [7, p. 132], iar transmiterea de sensuri reprezintă cel mai important aspect al acestei abordări. Forma de activitate, la fel, este marcată prin modificări semnificative, accentul fiind pus pe interacțiunile în perechi, în echipe sau individual, pentru a crește volumul de timp în care studenții beneficiază de posibilități de negociere a sensului. În afară de aceste particularități, *exploatarea materialelor autentice*, ca resursă didactică, ocupă un rol însemnat în cadrul abordării date, cu activități centrate pe student.

Spre deosebire de metodele anterioare, caracterizate prin abordare nediferențiată (one size fits-all), în cadrul abordării comunicative se evidențiază rolul activ-participativ al studentului, acesta devenind *subiect al învățării* și acționând în dependență de un ansamblu complex de factori de ordin psihologic (motivație, atitudini, emoții), cognitiv, social (capacitatea de a interacționa și a gestiona relații cu cei din jur), economic etc. Astfel se accentuează necesitatea valorificării trebuințelor, trăsăturilor și potențialului individual al fiecărui participant, în raport cu care se identifică și se implementează o *metodologie eclectică*, pertinentă contextului în care are loc predarea-învățarea unei limbi.

Utilizarea *metodei* în predarea-învățarea limbii străine în calitate de principiu de organizare a procesului didactic s-a dovedit inoportună, aceasta fiind mult prea incompletă și neadecvată pentru a putea descrie cu exactitate complexul proces de predare-învățare [6, p.165]. Renunțarea la *metodă* în predarea-învățarea limbii străine poate fi obținută doar prin abordări lipsite de rigiditate și dezechilibre, cu incorporarea multitudinii de factori și aspecte care intră în joc în procesul de formare de competențe. Preferința pentru o metodă ar însemna, în mare parte, neglijarea sau respingerea acestor factori. Rolul profesorului este unul profund nuanțat din considerentul că acesta nu mai reprezintă centrul cunoașterii pe care o transmite receptorilor pasivi, ci este perceput ca un facilitator, coordonator, moderator etc., care creează situații și oportunități de învățare, astfel ca studenții să descopere cunoașterea și să o interiorizeze prin intermediul unei ample diversități de strategii și tehnici, procedee și metode, riguros selectate în corespundere cu trebuințele, interesele și aptitudinile lor. În literatura specializată

anglofonă se identifică o serie de 12 roluri diferite pe care și le asumă un profesor de limbi străine în procesul didactic din perspectiva dezvoltării competenței de comunicare, și anume: *organizator, controlor, evaluator, furnizor, observator, participant, tutore, sursă de inspirație și motivație, sursă de input, model al corectitudinii lingvistice* etc. care volens-nolens se reflectă asupra necesității incorporării unei diversități însemnate de metode, care să coreleze cu îndeplinirea reușită a tuturor acestor roluri.

În plus, însăși noțiunea de metodă generează controverse, fiind atât de înrădăcinată în pedagogie, îndeosebi în didactica limbilor străine, încât adesea nu se conștientizează uzul său problematic. Kumaravadivelu subliniază că este important să se facă diferența între metoda propusă de teoreticieni și metoda așa cum este aplicată de profesori în procesul instructiv-educativ, ceea ce, implicit, reflectă necesitatea și importanța diferențierii între *metodă* și *metodologie* [6], [7]. **Metoda** se referă la un construct reflectat în conținuturi curriculare, manuale, iar **metodologia** reprezintă o *conduită și descrie ceea ce profesorul face în clasă pentru a amplifica oportunitățile de învățare ale studenților* [6, p. 163]. Autorul recomandă astfel acceptarea unanimă a denumirii **epoca post-metodă** cu referire la abordările didactice actuale, în corelație cu viziunea lui Prabhu [9, p. 167], care afirmă că așa cum orice teorie exprimă un adevăr parțial doar, la fel și o singură metodă poate fi doar parțial eficientă și adevărată, recomandând a se opta pentru un amestec eclectic de metode (*an eclectic blending of methods*), care, la rândul lor, să reflecte un adevăr cel puțin parțial: în selectarea metodei trebuie să se vizeze calitatea învățării, nu cantitatea. Sporind calitatea, se va spori motivația celor care învață o limbă străină, iar aceasta poate fi considerată drept cea mai bună metodă.

Amploarea și impactul uneori incontrollabil al teoriilor despre eficientizarea învățării limbii străine, în efortul de a identifica metoda optimă de dezvoltare a competenței de comunicare, a condus inevitabil la percepții ambigue și interpretări duplicitare care, în mod firesc, au afectat modul în care este percepută didactica limbilor străine. Astfel, s-a conchis eronat că abordarea comunicativă nu trebuie să se axeze pe aspectele structurale ale limbii, iar activitatea instructiv-educativă presu-

pune încorporarea unui amplu repertoriu de activități comunicative orale (*dacă conținuturile și activitățile sunt interesante și captivante, atunci limba va avea grijă de sine*). Viziunea s-a propagat rapid în mediile educaționale și a condus la o marginalizare semnificativă a dimensiunii structurale a limbii în activitatea instructiv-educativă, favorizându-se transmiterea de sensuri. Falsa impresie astfel creată vine în contradicție cu modelele competenței de comunicare, care în mod unanim identifică dimensiunea gramaticală ca fiind centrală din punct de vedere al dezvoltării acesteia. Numeroși cercetători subliniază necesitatea imperioasă de a re-considera aspectele date și a orienta procesul didactic spre o abordare holistică, echilibrată [4], evitându-se justificarea conform căreia se acționează în baza *metodei comunicative* (concept inexistent). H. Widdowson, unul dintre membrii de onoare ai Școlii Londoneze, ajunge să conteste chiar și abordarea comunicativă, accentuând că „nu există un curriculum comunicativ, există doar o metodologie care stimulează învățarea prin comunicare [10, p. 26]. Pentru evitarea confuziilor *vis-à-vis* de metoda aplicată, profesorilor li se sugerează *adaptarea* mai curând decât *adoptarea* abordării comunicative, astfel încât să corespundă contextului în care predau și să satisfacă trebuințele studenților lor, nu a celor descrie în lucrări teoretice [8, p. 7].

S. Savignon, 2002, reiterează că abordarea co-

municativă în predarea/învățarea limbilor străine nu se orientează doar pe dezvoltarea comunicării orale. Comunicarea poate avea diferite forme, atât scrisă cât și orală. Lectura unui text, la rândul său, este o formă de comunicare dintre text și cititor. Eficiența activităților în perechi sau grup a fost demonstrată empiric de nenumărate ori, însă aceasta nu înseamnă că a preda/învăța o limbă străină din perspectivă comunicativă presupune doar activități orientate spre comunicare orală și interacțiune. Firește, activitățile comunicative sunt prioritare, însă acestea nu vor putea avea loc fără o pregătire prealabilă pentru ele: asimilarea unităților lexicale necesare, a structurilor gramaticale pe care se vor construi interacțiunile, conștientizarea și sensibilizarea față de normele sociolingvistice/socioculturale corespunzătoare pentru realizarea de diverse micro- sau macrofuncții lingvistice în contexte cât mai apropiate de cele din viața reală.

În vederea dobândirii competenței de comunicare, activitățile de învățare a unei limbi străine trebuie percepute ca niște componente ale unui continuum, care includ de la activități și sarcini preponderent *analitice*, unde subiecții interiorizează componente și aspecte ale limbii în mod separat, la o *învățare experiențială*, unde aceștia pot să manevreze cu diverse aspecte ale limbii pentru a îndeplini funcții comunicative. Acest continuum este reflectat în Tabelul de mai jos:

**Continuumul activităților didactice în vederea dezvoltării competenței de comunicare  
din perspectiva abordării comunicative [8, p. 541].**

Strategii analitice		← →	Strategii experiențiale	
Învățare non-comunicativă	Activități langajiere pre-comunicative	Practică în utilizarea limbii pentru comunicare	Comunicare structurată	Comunicare autentică
Orientare spre structurile limbii (formă și utilizare). Exerciții de substituție, descoperire inductivă, sensibilizare și atragerea atenției	Practici de utilizare a limbii cu anumită atenție spre sensul transmis, însă fără crearea de noi mesaje și noi sensuri (ex.: descrieri de imagini, utilizarea situațională a unor resurse lingvistice)	Aplicarea cunoștințelor lingvistice asimilate anterior pentru a transmite noi sensuri, în contexte noi (ex.: răspunsuri personalizate la întrebări)	Utilizarea repertoriului lingvistic acumulat pentru a îndeplini sarcini cu un grad relativ înalt de imprevizibilitate (ex.: jocul de rol, rezolvarea problemelor, studiul de caz)	Utilizarea cunoștințelor lingvistice acumulate pentru a comunica în situații noi, iar sensurile sunt imprevizibile (jocul de rol creativ, discuțiile, dezbaterile, narațiunile, argumentările etc.)
Orientare spre formă și sensuri		← →	Orientare spre sensuri și crearea de noi texte	

Implementarea unei metode în mod continuu transformă actul didactic într-o rutină ușor de anticipat, plictisitoare și demotivantă. Respectând unele repere furnizate de teoriile învățării limbilor străine, la fel de important este să conștientizăm valoarea ce poate fi obținută din flexibilitate în abordări: în abordarea comunicativă nu se favorizează o metodă în detrimentul alteia. Nici o metodă nu poate fi considerată superioară alteia, or, aceasta ar însemna că metoda dată convine tuturor celor care studiază, ceea ce, de fapt, este în contradicție cu principiile noii paradigme educaționale care subliniază necesitatea toleranței față de diversitate și individualitate. Prabhu susține că, dacă ar exista o asemenea metodă, *toată predarea și învățarea s-ar transforma într-un ritual pedagogic, iar percepțiile profesorilor despre predare ar fi înlocuite ușor cu un set de proceduri standard, idee care nu poate fi decât absurdă, eficiența demersului didactic fiind produsă de gradul de implicare al profesorului, nicidecum de metoda implementată* [9, p. 171-172].

*Flexibilitatea activităților și sarcinilor trebuie să reprezinte cuvântul de ordine în abordarea comunicativă, însă în strânsă dependență de scopul/scopurile care se vor atinge* [1, p. 116]: interacțiunile trebuie să se desfășoare la diferite niveluri și trebuie să aibă *un context sociocultural cât mai aproape de realitate, presupunând sarcini de învățare mai puțin interactive uneleori*. Un element de noutate în abordarea comunicativă este esențial și poate fi de diferit ordin: noutatea activităților, a conținuturilor, a temelor, a modului de interacțiune, a formatului în care are loc interacțiunea verbală etc., aducând un suflu proaspăt demersului didactic, astfel contribuind la creșterea motivației celor care studiază, respectiv, o mai multă impli-

care în procesul de învățare. Și, dat fiind că trebuințele celor care învață sunt prioritar considerate, în cadrul abordării comunicative este important *să se tolereze un anumit nivel de dezordine în planificarea, dezvoltarea și implementarea anumitor tehnici, strategii sau metode, pentru a corespunde particularităților individuale ale acestora, demonstrând respect față de nivelul de inteligență al fiecăruia, antrenându-i în descoperirea cunoașterii în mod inductiv, prin activități comunicative și de rezolvare de probleme, ceea ce nu se întâmplă în cadrul metodelor anterioare* [Oprandy, 1999, apud 3].

Făcând o sinteză a ideilor prezentate de către diverși cercetători vis-à-vis de adoptarea unei metode sau renunțarea la aceasta în favoarea unei metodologii eclecticice și analizând experiența noastră didactică, afirmăm că implementarea unei metodologii diversificate, adaptate, după caz, în conformitate cu particularitățile individuale, dar și colective ale celor ce studiază o limbă străină produce numeroase beneficii instructiv-educative, spre deosebire de situațiile în care se urmează pas cu pas o metodă-canon. Respectând principiile ce stau la baza noii paradigme educaționale, sunt create situații și oportunități de învățare în care fiecare student își poate dezvolta potențialul, urmând propriul traiect de învățare, valorificându-se nu doar aspectele cognitive ale formării de competențe, dar și cele afectiv-attitudinale, esențiale în studierea unei limbi străine. Metodologia eclectică în procesul de formare a *competenței de comunicare* în limbile străine favorizează diferențierea instruirii, precum și autoinstruirea, acestea fiind principii-cheie ale educației moderne.

### **REFERINȚE BIBLIOGRAFICE**

1. *Cadrul European de Referință pentru Limbi. Trad., coord. Gheorghe Moldovanu, Chișinău, 2003, 204 p.*
2. Ellis R. *Principles of Instructed Language Learning*. In: *An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics*, 2005, v. 33/2 pp. 209-224.
3. Jacobs J.M., Farrell T.C. *Paradigm Shift: Understanding and Implementing Change in Second Language Education*. In: *Teaching English as a Second or Foreign Language*, 2001, nr. 5/1, 16 p. [Citat la 22.11.18]. Disponibil: <http://www.tesl-ej.org/ej17/toc.html>.

4. Khatib H. *Revisiting the Communicative Approach: The Tripod Construct*. In: Arab World English Journal, 2017, 8/1. DOI: <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol8no1.1>.
5. Kumaravadivelu B. *TESOL Methods: Changing Tracks, Challenging Trends*. In: TESOL Quarterly, 2006, nr. 40/1, pp. 59-81.
6. Kumaravadivelu B. *Beyond Methods: Macro strategies for Language Teaching*. Yale University Press, 2001, 320 p.
7. Larsen-Freeman D. *Techniques and Principles in Language Teaching*. New York: Oxford University Press, 1986, 189 p.
8. Littlewood W. *Communicative Language Teaching*. In Eli Henkel eds. *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, New York, Routledge, 2011, V. 2, pp. 540-558.
9. Prabhu N.S. *There Is No Best Method-Why?* In: TESOL Quarterly, 1990, nr. 24/2, pp.161-176.
10. Widdowson H.G. *Educational and Pedagogic Factors in Syllabus Design*. In: Brumfit C.J., *General English Syllabus Design (ELT Documents 118)*, Pergamon, Oxford, 1984 (Ed.), pp. 23-27.

## ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-ЦИФРОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

**Резюме.** В статье поднимается вопрос компетентностного подхода в образовании. Рассматривается понятие ключевой компетентности, а также информационно-цифровой компетентности, как одной из них. Предлагается методологический подход к формированию информационно-цифровой компетентности на уроках математики с систематическим использованием различных ИКТ на всех этапах современного урока математики.

**Ключевые слова:** компетентностный подход, информационно-цифровая компетентность, методика преподавания математики, ИКТ, онлайн-сервисы.

В условиях современного информационного общества, когда устаревание информации происходит намного быстрее, чем заканчивается цикл обучения в средней и высшей школе, возникла необходимость переориентации системы образования с парадигмы знаний на компетентностную модель. Компетентностный подход становится популярным и широко используется во всем мире, поскольку в нем обучение предусматривает приобретение учащимися не только знаний, но и целостного опыта решения жизненно важных проблем, выполнения ключевых социальных функций и ролей.

В Украине совсем недавно начался процесс реформирования среднего образования. При этом новые образовательные стандарты берут за основу «Рекомендации Европейского Парламента и Совета Европы по формированию ключевых компетентностей образования на протяжении жизни» (18.12.06) [5], но не ограничиваются ими. Так, в Концепции «Новой украинской школы» [3] выделяются 10 ключевых компетентностей, одинаково важных и взаимосвязанных: общение на государственном (и родном в случае отличия) языке; общение на иностранных языках; математическая компетентность; основные компетентности в естественных науках

и технологиях; информационно-цифровая компетентность; умение учиться на протяжении жизни; инициативность и предприимчивость; социальная и гражданская компетентности; осведомленность и самовыражение в сфере культуры; экологическая грамотность и здоровый образ жизни. Каждую из этих компетентностей дети приобретают во время изучения различных дисциплин на всех этапах образования.

**Целью данной статьи** есть рассмотрение понятия информационно-цифровой компетентности, ее различных определений, а также особенностей формирования этой компетентности при изучении математики в школе.

В европейских эталонных рамках [5] выделено восемь основных компетентностей для обучения на протяжении всей жизни. Среди них – *навыки работы с цифровыми носителями*. Эта компетентность определяется как уверенное и критическое использование технологий информационного общества (ТИО) для работы, отдыха и общения. Основные навыки в ТИО – использование компьютеров для: поиска, оценки, сохранения, распространения, представления и обмена информацией; для общения и участия в работе объединенных сетей через Интернет.

В упомянутой выше Концепции «Новой



украинской школы» [3] одной из ключевых является *информационно-цифровая компетентность*, которая предусматривает уверенное, и одновременно критическое использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) для создания, поиска, обработки, обмена информацией на работе, в публичном пространстве и межличностном общении. А также информационную и медиаграмотность, основы программирования, алгоритмического мышления, работу с базами данных, навыки безопасности в Интернете и кибербезопасности, понятие этики работы с информацией (авторское право, интеллектуальная собственность и т.д.).

По мнению А. Хуторского, *ИКТ-компетенция* – это совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), позволяющих при помощи реальных объектов и информационно-коммуникационных технологий самостоятельно искать, анализировать и отбирать необходимую информацию, организовывать, преобразовывать, сохранять и передавать ее [7].

В своем исследовании, Л. Иломяки, А. Кантосало и М. Лаккала [1] подытоживают, что *цифровая компетентность* («digital competence») состоит из: 1) технических навыков использования цифровых технологий; 2) умения использовать цифровые технологии для работы, учебы и повседневной жизни в целом в различных видах деятельности; 3) способности критически оценивать цифровые технологии; 4) мотивация к участию в цифровой культуре. Цифровая компетентность рассматривается в качестве основной в программных документах; в исследованиях; однако, это еще не стандартизированная концепция.

В последние два десятилетия несколько различных терминов использовались для описания навыков и компетенций использования цифровых технологий: навыки работы с ИКТ, навыки работы с технологиями, навыки 21-го века, информационная грамотность, цифровая грамотность и цифровые навыки [1]. Эти термины часто используются как синонимы. Разнообразие терминов связывают со стремительным развитием технологий, их

усовершенствованием, активным внедрением во все сферы жизнедеятельности. Также становится очевидным тот факт, что в русскоязычной (а также украиноязычной) научно-методической литературе нет единой концепции использования понятий «компетенция» и «компетентность». Они очень часто отождествляются. Эту проблему рассматривает в своей работе С. Сысоева, говоря о том, что английское слово «competence», которое используется для обозначения результатов обучения, переводится исследователями как два термина. Все же, в своей работе нам бы хотелось разграничить эти понятия, опираясь на исследования А. Хуторского и Л. Хуторской [8]. Они определяют «компетенцию», как совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, и необходимых для качественной продуктивной деятельности в этой сфере. В то время как «компетентность» характеризует опытное овладение человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности.

Изучение, анализ и обобщение опыта преподавания математики в современной школе показывает, что умение школьника использовать при изучении разделов математики ИКТ-технологии играет важную роль в повышении практической и научно-теоретической подготовки учащихся. Поэтому, внедрение ИКТ в сферу образования должно перейти от одноразовых проектов в системный процесс, который охватывает все виды деятельности. ИКТ существенно расширяют возможности педагога, оптимизируют управленческие процессы, таким образом, формируя у ученика важные для нашего столетия компетентности.

В процессе изучения математики естественным образом должна формироваться *математическая компетентность* ученика. С. Раков [4] считает, что математическая компетентность определяется уровнями учебных достижений, для которых существенным является приобретение математических уме-

ний, таких как: умение математически мыслить, аргументировать, моделировать; умение постановки и решения математических задач, презентации данных; умение оперирования математическими конструкциями; умение пользоваться математическими инструментами. Содержание математической компетентности составляют: процедурная компетентность – умение решать типовые математические задачи; логическая компетентность – владение дедуктивным методом доказательства и опровержения утверждений; технологическая компетентность – владение современными ИКТ поддержки математической деятельности; исследовательская компетентность – владение методами исследования социально и индивидуально значимых задач с помощью ИКТ и математических методов; методологическая компетентность – умение оценивать целесообразность использования математических методов и средств ИКТ для решения индивидуально и общественно значимых задач.

Таким образом, изучение математики в современных условиях неразрывно связано с активным использованием средств ИКТ. При этом, процесс организации обучения школьников с использованием ИКТ позволяет: сделать обучение интересным; эффективно решать проблему наглядности; свободно осуществлять поиск необходимого учебного материала в удаленных базах; индивидуализировать процесс обучения; раскрепостить учеников при ответе на вопросы; самостоятельно анализировать и исправлять допущенные ошибки; осуществлять самостоятельную учебно-исследовательскую деятельность [2].

Немаловажными условиями реализации такого подхода к обучению есть:

1) Наличие технологической базы для использования ИКТ в обучении. Это учебные аудитории с компьютером и проектором либо с интерактивной доской; наличие у учеников мобильных устройств со свободным доступом к сети Интернет, как в школе, так и дома; достаточное количество компьютерных лабораторий в учебном заведении.

2) Установка и заинтересованность учителей школы в достижении целей образования,

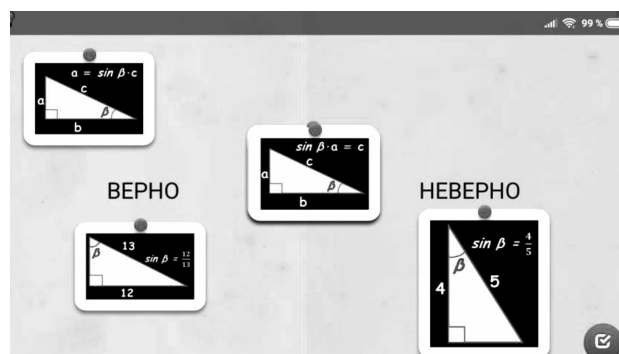
в том числе формирования информационно-цифровой компетентности учеников.

3) Реализация разнообразных видов учебной деятельности, предполагающих и развивающих информационно-цифровую компетентность.

Допустим, что все условия выполнены. Рассмотрим более детально виды учебной деятельности на уроках математики, которые предусматривают активное использование ИКТ.

На этапе актуализации знаний можно предложить ученикам выполнить интерактивные упражнения, используя материалы сайта <https://learningapps.org>. Выполнять упражнения можно на интерактивной доске или на своих мобильных устройствах. LearningApps.org – это онлайн-сервис для поддержки учебного процесса с помощью интерактивных модулей (приложений, упражнений). Данный сервис позволяет создавать такие модули, сохранять и использовать их, обеспечивать свободный обмен ими между педагогами, организовывать работу обучающихся (в том числе, и по созданию новых модулей).

На Рис. 1 представлен скриншот экрана мобильного телефона при выполнении задания на тему «Синус острого угла прямоугольного треугольника». Учитель может наблюдать за ходом и результатом выполнения задания учениками со своего компьютера или телефона, создав предварительно «Класс» с аккаунтами своих учеников. Ученики заходят в «Класс» по ссылке или с помощью сгенерированного QR-кода.



**Рисунок 1. Интерактивное упражнение «Сортировка» по теме «Синус острого угла прямоугольного треугольника»**

На этапе целеполагания или постановки проблемы можно предлагать ученикам про-

водить небольшие учебные эксперименты с помощью математического пакета GeoGebra. Это программа динамической математики для всех уровней образования, которая объединяет геометрию, алгебру, таблицы, графики, статистику и вычисления в одном простом для использования пакете. Данная программа имеет открытый исходный код программного обеспечения в свободном доступе для некоммерческого использования, а также доступна на многих языках для миллионов пользователей по всему миру. Её преимуществом есть возможность работы в он-лайн и оф-лайн режимах, а также наличие мобильных приложений.

Например, на уроке геометрии предлагаем ученикам рассмотреть модель (или построить ее самостоятельно), на которой есть произвольный треугольник с измеренными сторонами и углами, а также динамические формулы с расчетами соотношений сторон и синусов противоположных им углов. На чертеже можно изменять форму треугольника, при этом будут меняться стороны, углы и, соответственно, соотношения (Рис. 2).

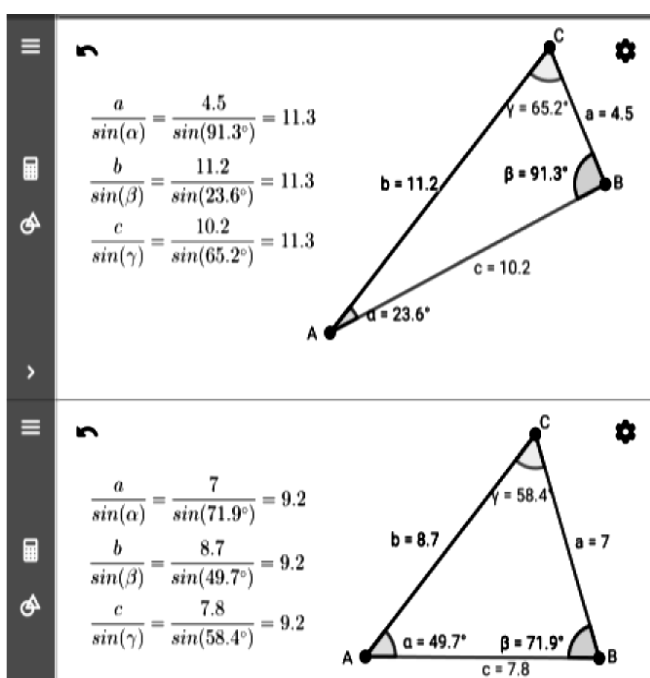


Рисунок 2. Динамическая модель «Теорема синусов» в GeoGebra

На Рис. 2 представлены скриншоты экрана мобильного телефона с приложением GeoGebra Graphing Calculator. В нем ученики

могут самостоятельно поэкспериментировать с формой треугольника и понаблюдать за изменением соотношений, в результате чего они должны прийти к выводу и сформулировать теорему, которая называется «теорема синусов». Аналогично экспериментальным образом можно прийти и к следствию этой теоремы:  $\frac{a}{\sin \alpha} = 2R$ , где  $R$  – радиус описанной окружности около треугольника.

На этапе изложения нового материала можно подкрепить устное пояснение презентацией, интерактивным плакатом, электронным учебником. Наличие анимированного или видеоконтента позволяет в большей мере заинтересовать учеников предметом. Известно, что новизна, необычность, неожиданность подачи учебного материала способны не только вызвать мгновенный интерес, но и пробудить эмоции, порождающие желание изучить материал более глубокого, т.е. действовать устойчивости интереса. Не стоит также забывать, что интерес к изучению предмета зависит главным образом от искусства и воодушевления самого преподавателя.

На этапе контроля знаний использование ИКТ будет не только полезным для формирования необходимых навыков у учеников, а и удобным для преподавателя, поскольку оценивание происходит автоматически без какого-либо субъективизма. Наиболее распространенным вариантом проведения контроля знаний по математике есть тестирование с вариантами тестовых заданий закрытого и открытого типа.

Доступным и простым в использовании является онлайн-сервис Google Класс (<https://classroom.google.com>), который поддерживается также и мобильным приложением Google Classroom. Данный сервис позволяет преподавателю создавать дистанционные курсы; удобно публиковать, комментировать и оценивать задания; организовать совместную работу и эффективное взаимодействие всех участников учебного процесса (Рис. 3).

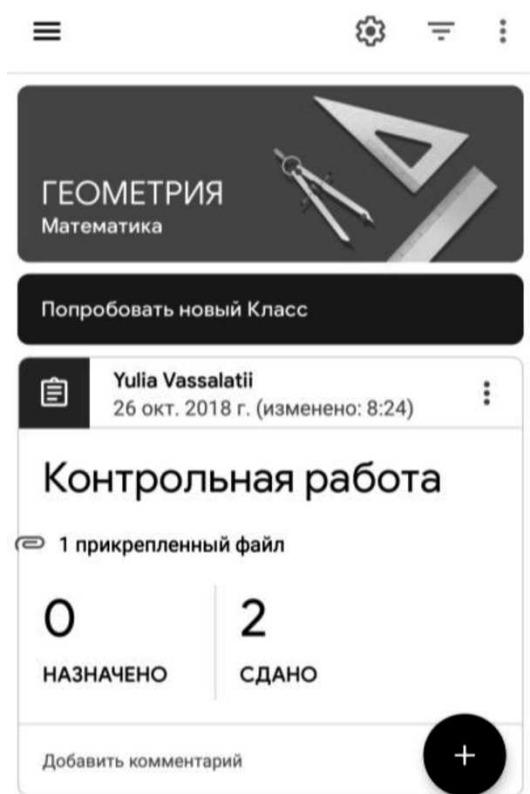


Рисунок 3. Дистанционный курс в Google Класс

На Рис. 3 изображен скриншот экрана смартфона учителя с открытым приложением Google Classroom. В таких дистанционных курсах можно создавать задание с тестами и другие виды заданий, делать объявления для учащихся и создавать вопросы для обсуждений. Использование элементов дистанционного образования при изучении математики в

школе позволяет: расширить коммуникативную сферу учеников и педагогов посредством ИКТ; развивать у учеников навыки самостоятельной работы и самообразования; формировать целостную информационно-цифровую компетентность.

На *этапе домашнего задания* использование ИКТ возможно в различных вариантах: от изучения электронных учебников, выполнения заданий в дистанционных курсах до создания собственных проектов или моделей.

Таким образом, систематически внедряя различные ИКТ в учебный процесс при изучении математики можно достичь необходимых результатов. А именно: сформировать у учеников навыки уверенного и одновременно критического владения компьютерными программами для создания и решения математических моделей задач и проблем; развить навыки поиска и обработки необходимой информации с помощью ИКТ; расширить коммуникативную сферу учеников, используя дистанционные курсы и другие он-лайн образовательные ресурсы. В то же время, при таком подходе к обучению, у учеников постепенно формируются информационная и медиа-грамотность, логическое и алгоритмическое мышление, закладываются навыки основ программирования и безопасности в Интернете, а также понятие этики работы с информацией (авторское право, интеллектуальная собственность), что, в конечном счете, свидетельствует о сформированности у них информационно-цифровой компетентности.

### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Plomaki L., Lakkala M., Kantosalo A. *What is Digital Competence?* Linked Portal. Brussels, European Schoolnet (EUN), (2011), p. 1-12.
2. Зуева Т.М., Лузан Е.Ю., Судак И.Г. *Информационные компетенции на уроках математики и возможности овладения ими с помощью средств ИКТ*. Проблемы и перспективы развития образования: материалы II Межд. науч. конф. (г. Пермь, май 2012 г.). Пермь, Изд-ство «Меркурий», 2012, с. 183-185.
3. *Концепція «Нової української школи»*, 2016. Режим доступу: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>.
4. Раков С.А. *Математична освіта: компетентнісний підхід з використанням ІКТ*: Монографія. Харьков, Изд-ство «Факт», 2005, 360 с.

5. Рекомендація 2006/962/ЄС Європейського Парламенту та Ради (ЄС) «Про основні компетенції для навчання протягом усього життя», 2006. Режим доступу: [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994\\_975](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_975).
6. Сисоева С.О. *Різниця понять. Чи постраждає зміст закону?* Освіта: Всеукраїнський громадсько-політичний тижневик, 2015, № 26-27, с. 8.
7. Хуторской А.В. *Ключевые компетенции и образовательные стандарты*. Интернет-журнал «Эйдос», 2002. Режим доступа: <http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm>.
8. Хуторской А.В., Хуторская Л.Н. *Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования*. Проектирование и организация самостоятельной работы студентов в контексте компетентностного подхода: Межвузовский сб. науч. тр. Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л.Н. Толстого, 2008, вып. 1, с. 117-137.

## PERFORMANȚA ȘCOLARĂ ÎN ACTUALITATE

**Rezumat.** În studiul de față sunt abordate probleme precum conceptul de performanță și efectul performanței asupra percepției de sine a elevului în perspectiva asigurării succesului în urma evaluării nivelului său de competență, factorii multipli de influență a performanțelor școlare, actorii instituționali școlari și sociali cu impact asupra asigurării performanțelor școlare ale elevilor în progresul lor individual. Autorul propune elaborarea unui portofoliu standardizat ca formă, care să reprezinte „cartea de vizită” a elevului și să-i urmărească progresul pe parcursul anilor de școală elaborat în concordanță cu standardele educaționale care vizează creșterea calității în educație, asigurarea nivelului de educație, apropierea nivelului de performanțe al școlilor.

**Cuvinte-cheie:** performanțe școlare, standarde, indicatori de performanță, portofoliu.

Codul Educației și Strategia „Educația-2020” jalonează noua politică educațională în perspectiva asigurării succesului elevilor/ studenților, sprijinirii celor capabili de performanțe înalte [2, art. 19]. Limbajul curent consideră *performanța* ca un *rezultat* al unei activități, ca *realizare* a unei sarcini sau ca *reușită* a unei acțiuni. Termenii de succes, împlinire, execuție, acțiune, manifestare etc. pot fi considerați sinonimi cu performanța. Sub influența preocupărilor de obiectivare a datelor de către diferite științe, termenul de performanță este folosit în sens de rezultat măsurat al unei prestații, activități, realizări etc.

Performanța înseamnă atât comportamente, cât și rezultate (Brumbach 1988) [apud 3]. Putem reține din afirmațiile autorului respectiv ideea că performanța trebuie evaluată și măsurată atât cu referire la rezultate (ieșiri din procesul îndeplinirii sarcinilor), cât și la comportamente (intrări în procesul muncii). Dacă *științele sociale* subliniază dependența performanței de aptitudini, de talent, ca rezultat al învățării sau al experienței anterioare, atunci *perspectiva antropologică* consideră comportamentul ca fiind reglat nu de instincte sau de o ambianță închisă, el fiind caracterizat de o mare flexibilitate și capacitate de adaptare [3, p. 112].

Performanța poate fi identificată la patru nivele, diferențiate după natura resurselor, și anu-

me: *personală, interpersonală, grupală, organizațională*.

Conceptul de **performanță școlară** comportă două accepțiuni:

- Rezultat obținut de elev în urma evaluării nivelului de competență în cadrul activității de învățare. Acest rezultat reprezintă un indicator al progresului elevului.
- Realizare de excepție, care depășește nivelul atins în mod obișnuit. Acest aspect se referă la realizările elevilor cu o dotare superioară la concursuri, olimpiade sau în alte domenii.

Efectul performanței asupra percepției de sine a elevului poate fi pozitiv sau negativ. Dacă un elev reușește, într-o sarcină de învățare în care s-a angajat cognitiv și a perseverat pentru rezolvarea acesteia, el va estima că performanța a fost meritată. Acest fapt va îmbunătăți opinia elevului cu privire la propria activitate și îl va face să aprecieze mai mult acel tip de activitate. În același timp, un eșec poate avea un efect negativ asupra percepțiilor elevului privind propria competență, făcându-l să se îndoiască de posibilitățile sale de reușită în activitățile pe care i le propune profesorul. Un eșec repetat îl poate conduce pe elev către fenomenul neajutorării învățate, ale cărui efecte sunt nedorite. Performanța nu reprezintă, așadar, o simplă demonstrație a ceea ce elevul a învățat, ci este un eveniment prin care el se judecă, se evaluează, se valorizează ca persoană [4, p. 82].

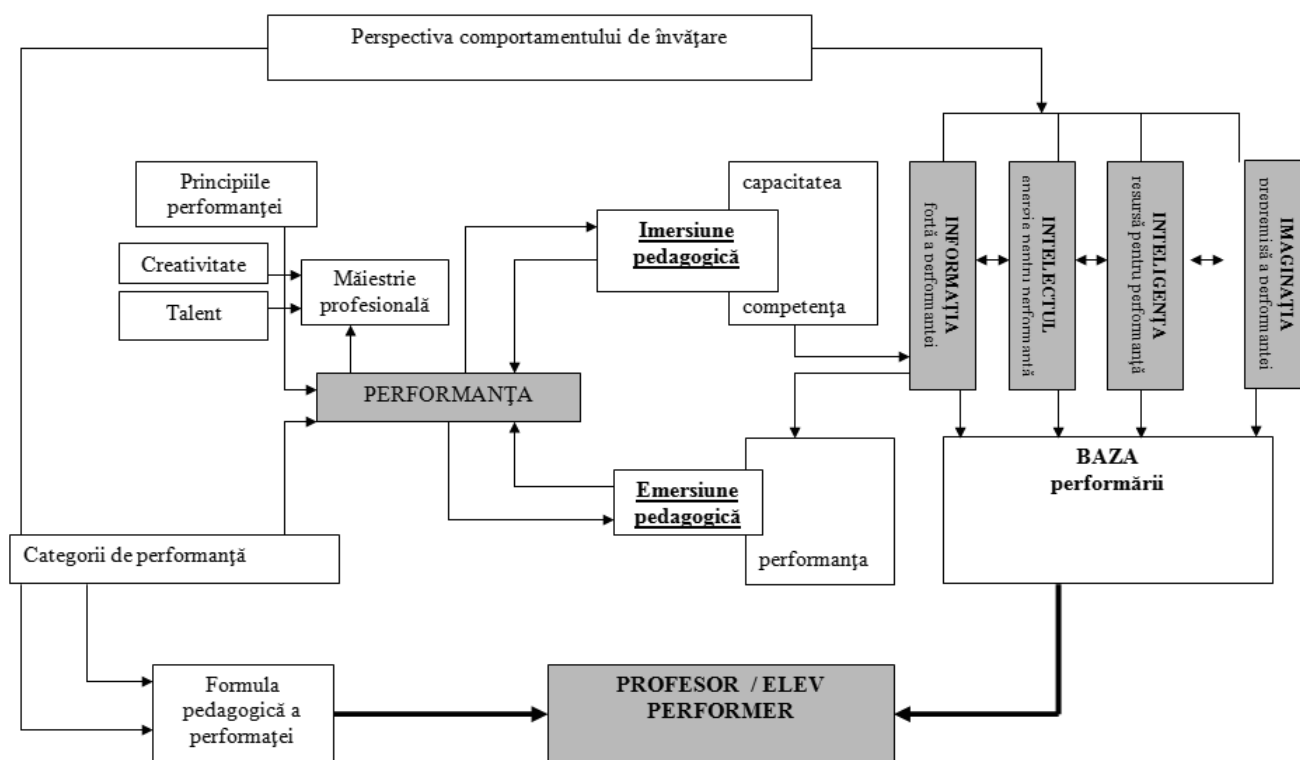


Figura 1. Modelul integralității implicațiilor pedagogice ale performanței (MIIPP) [4, p. 92]



Figura 2. Factorii de influență a performanțelor școlare

O cercetare laborioasă în domeniul vizat, efectuată de profesorul-cercetător A. Ghicov, a fost finalizată cu elaborarea Modelului integralității implicațiilor pedagogice ale performanței (MIIPP) care reprezintă un model sistemic, funcțional, integral, praxiologic și exprimă cuprinzător esența fenomenului examinat (Figura 1).

Performanțele școlare sunt, de fapt, rezultanta unor factori multipli, care țin de: elevi, profesori, cadrul material-organizatoric și managementul instituției de învățământ (Figura 2).

O condiție esențială pentru reușita elevului în activitatea școlară o reprezintă motivarea. Aceasta rezidă în ansamblul de decizii și acțiuni prin care se determină factorii instituționali ce contribuie în mod direct și indirect la realizarea de funcționalități și **performanțe de ansamblu** superioare, pe baza corelării intereselor acestora în abordarea și realizarea obiectivelor.

Performanțele școlare sunt rezultanta unor factori multipli, care țin de elevi, de profesori, de cadrul material-organizatoric și de manage-

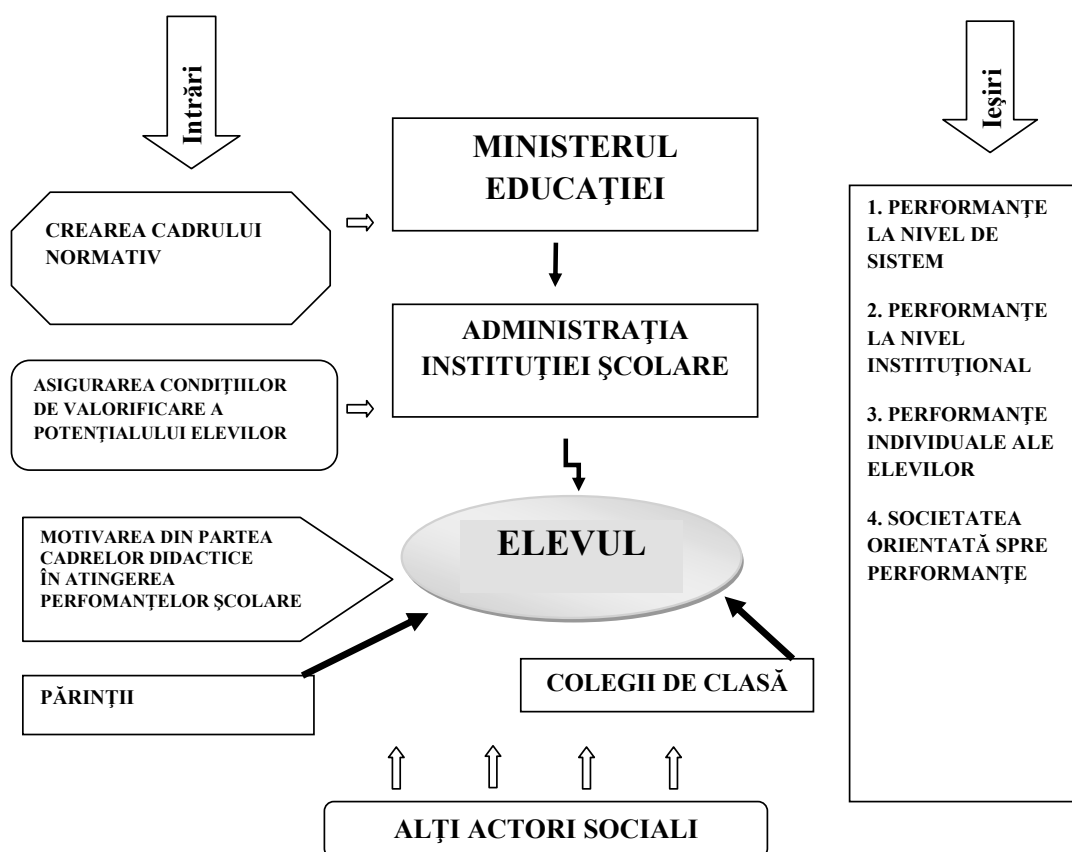


Figura 3. Model de abordare integrată a actorilor instituționali școlari și sociali în asigurarea performanțelor școlare ale elevilor

mentul instituției de învățământ. Printre acestea menționăm atât factorii socio-pedagogici, cât și factorii biopsihologici.

Practicile educaționale ne confirmă faptul că se impune o abordare integrată și complexă a performanțelor școlare ale elevilor care implică mai mulți actori și poate fi prezentat în viziunea noastră prin modelul din Figura 3.

Prioritatea de bază a modelului respectiv vizează, în opinia noastră, efortul conjugat al tuturor actorilor implicați în realizarea performanțelor școlare. De asemenea, se va considera managementul performanțelor școlare ca un proces complex cu intrări și ieșiri, iar calitatea intrărilor va genera calitatea ieșirilor.

Performanțele obținute de către elevi nu sunt niște realizări de moment. Evidența acestora trebuie să fie pe agenda profesorului sau a dirigintei. Astfel, urmărirea traseului performanțelor școlare ale elevilor va constitui un fundament pentru reușitele ulterioare. În multe țări rezultatele ele-

vilor se înregistrează într-o formă standardizată. În literatura de specialitate această înregistrare poartă denumirea de „Record of Achievement” și are ca scop principal asigurarea comparării rezultatelor școlare la diverse niveluri [7, p.119].

În acest sens, poate fi elaborat un **portofoliu** complet și standardizat ca formă, care să reprezinte „o carte de vizită” a elevului și să-i urmărească progresul de la un semestru la altul, de la un an școlar la altul sau chiar de la un ciclu de învățământ la altul. Un portofoliu complet conține, de asemenea, și informații despre activitățile extrașcolare, competițiile la care participă elevul, rezultatele obținute (Tabelul 1).

Profesorul poate elabora structura portofoliului menționat și completa individual sau împreună cu elevii/părinții/alți actori sociali. Analiza anuală a acestui portofoliu îi va permite profesorului să stabilească împreună cu elevii și părinții anumite direcții sau strategii de îmbunătățire a performanțelor școlare.



Tabelul 1. Structura unui portofoliu de urmărire a performanțelor școlare ale elevului

Nume, prenume elev	Media anuală pe discipline de studiu	Denumirea activităților extradidactice în care a fost implicat elevul	Proiectele educaționale la care a luat parte	Participare la olimpiade și alte competiții științifice	Încadrarea în cercuri sau cluburi pe obiecte	Diplome și mențiuni obținute

Rolul profesorului și integralitatea implicațiilor sale va viza nu doar asigurarea succesului școlar și monitorizarea performanțelor școlare, ci și combaterea insuccesului școlar al elevilor. Intervențiile sale în procesul diminuării eșecului școlar sunt, în primul rând, preventive și, ulterior, ameliorative, fiind concentrate pe două direcții principale:

- *Cunoașterea cauzelor reale și profunde ale insuccesului școlar.* Un moment important în motivarea elevilor pentru a obține anumite realizări este teama de eșec. Oamenii investesc efort suplimentar în acțiunile lor dacă se tem că, în cazul unui efort insuficient, vor suferi eșec, nu vor mai obține ceea ce își doresc. În cazul în care persoana consideră că succesul este sigur (deci, nu are cum să rateze obiectivul urmărit), el nu are nici o motivație să se implice și să depună vreun efort. Teama că ar putea să nu atingă obiectivul dorit este, astfel, un element declanșator pentru efortul individului și un mecanism de întreținere a motivației pentru depunerea constantă a efortului cerut.

Dincolo de aceste elemente, teama de eșec este firească și ușor de pus în evidență. Cercetările au arătat însă că există un alt fenomen, aparent paradoxal: teama de succes. Un asemenea fenomen se poate justifica prin faptul că persoanele pot încerca teama de a fi respinse de către cei apropiați/grupul de apartenență. Astfel, aceștia pot să-i invidieze, pot să-i includă în categoria „tocilarilor” și, în general, succesul le poate schimba relațiile cu cei apropiați. De asemenea, odată cu apariția succesului se construiește și o altă imagine a individului: vor crește cerințele în ceea ce-l privește și intoleranța celorlalți la posibilele insuccese. Rolul profesorului este să caute succesul pentru și împreună cu elevii, ferindu-i astfel de teama de succes sau de eșec și ajutându-i să-și localizeze controlul în propriile puteri și eforturi.

- *Perfecționarea activității instructiv-educative.* Rolul preventiv al profesorului constă în adaptarea întregului sistem de acțiuni pedagogice la particularitățile de vârstă și individuale ale elevilor, condensate în capacitatea lor de învățare, în crearea mediului școlar „adaptiv” [2]. Perfecționarea activității profesorului se referă la conlucrarea cu ceilalți factori educativi și la autoperfecționarea activității de predare care include o bună operaționalizare a obiectivelor educaționale și folosirea unei tehnologii didactice adecvate. Detalierea cât mai precisă a obiectivelor generale și formularea lor în termeni de comportament îi permite profesorului să urmărească continuu progresele înregistrate de elevi, gradul de concordanță dintre nivelul anticipat în obiectivele stabilite și cel realizat în mod concret, evaluat cu instrumente corespunzătoare. Cu cât operaționalizarea este mai fină, iar evaluarea mai precisă, cu atât șansele detectării succesului/insuccesului școlar sunt mai mari.

Una dintre direcțiile principale de modernizare a procesului evaluativ este identificarea **indicatorilor de performanță** care trebuie să asigure realizarea unei evaluări obiective și monitorizarea la diferite niveluri ale procesului. Acestea se materializează în mai multe componente reflectate în Figura 4. De menționat că în anul 2012 în Republica Moldova au fost elaborate **Standardele de eficiență a învățării**. Scopul urmărit prin dezvoltarea acestor standarde educaționale vizează creșterea calității în educație, asigurarea nivelului de educație de bază pentru toți, apropierea nivelului de performanțe al școlilor din cadrul unui sistem și al sistemelor de învățământ din diferite regiuni/zon/țări [8].

Drept exemplu, vom lua specificul **Standardelor de eficiență a învățării limbii și literaturii române**. Standardele în cauză derivă din statutul obligatoriu al acestei discipline de studiu pentru

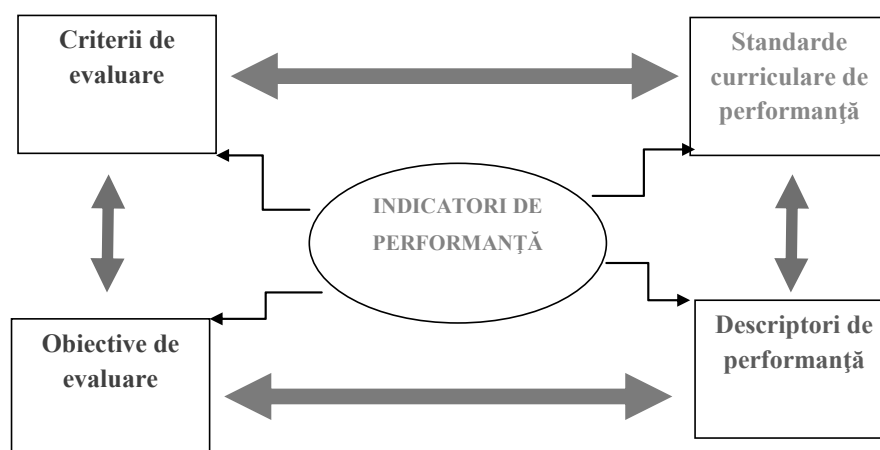


Figura 4. Indicatorii de performanță care stau la baza evaluării [2, pag. 156]

toate treptele de școlaritate și, bineînțeles, din condiția definitorie pe care o are limba și literatura română pentru celelalte materii școlare.

Deși au un caracter complex și vizează formula tridimensională a procesului educațional (predare-învățare-evaluare), standardele la limba și literatura română sunt axate pe conceptul *Educație Bazată pe Calitate* și integrează principiile și dimensiunile ce caracterizează Școala Prietenoasă Copilului, cu precădere – dimensiunea de eficiență a învățării.

Grupul-țintă al acestui document sunt, în primul rând, actorii educației – elevul și profesorul, deși nu elevii, ci profesorii sunt cei care se fac responsabili de desfășurarea strategiilor didactice chemate să asigure atingerea finalităților stipulate. În raport cu standardele respective elevii sunt responsabili de propria învățare, de realizarea sarcinilor care duc la formarea și consolidarea competențelor necesare în viață.

Obiectivele/indicatorii de performanță realizați în anul de studii 2017-2018 în IPLT „Petru Rareș” din mun. Chișinău s-au axat pe următoarele paliere: au fost asigurate condiții motivaționale, metodologice și logistice de implementare și dezvoltare a curriculumului școlar; s-a realizat monitorizarea procesului de evaluare a personalului didactic auxiliar, nedidactic; s-a introdus sistemul de management financiar și control intern; au fost gestionate resursele materiale și financiare prin valorificarea resurselor instituționale și complementare; s-a asigurat la nivel înalt funcționalitatea

managementului strategic operaționalizat prin structurile administrative și manageriale.

O analiză de ansamblu a ratei de promovare a elevilor denotă faptul că în cadrul ciclului primar aceasta este de 100%, iar în cel gimnazial – de 96%, mai mică cu 2,34 puncte procentuale decât pe municipiu (98,34%) (Tabelul 2).

La examenele de absolvire a gimnaziului au rămas corigenți la matematică 3 elevi, din cauze obiective. Dacă e să facem o comparație cu nota medie obținută la examenele de absolvire a gimnaziului pe mun. Chișinău (6,81), atunci în instituția noastră aceasta este 6,8.

În perioada de referință, în clasele liceale au fost instruiți 168 de elevi, dintre care 104 elevi – în clasele a X-a – a XI-a. Dintre cei 104 elevi 98 au fost promovați, iar 6 au rămas corigenți. În clasele a XI-I-a au fost instruiți 64 de elevi. În baza rezultatelor școlare, la examenele de bacalaureat au fost admiși 58 de candidați.

Performanțele obținute de elevii claselor liceale la examenele de BAC sunt destul de modeste (Tabelul 3). În clasamentul pe țară pentru anul 2018 liceul nostru s-a plasat pe locul 237 și, deși este o creștere cu 59 de poziții față de anul 2017, performanțele sunt sub medie.

Un alt **indicator de performanță** este *participarea elevilor la olimpiada municipală și cea republicană*. Din totalul de 14 locuri, câte 3 elevi s-au clasat pe locurile I-II, 7 elevi – pe locul III, iar un elev a obținut mențiune la limba română. Cele mai bune performanțe elevii noștri au înregistrat la limba străină.

**Tabelul 2. Rata promovabilității pentru anii de studii 2016-2018**

Anul	Nr. de elevi în instituție	Promovați, /%	Nr. de elevi, cl. I-IV	Promovați, /%	Nr. de elevi, cl. V-VIII	Promovați, /%	Nr. de elevi, cl. IX	Admiși la examene, /%	Absolvenți, /%	Nr. de elevi, cl. X-XI	Promovați, /%	Nr. de elevi, cl. XII	Admiși la BAC, /%	Absolvenți, /%
2016-2017	1009	100	434	100	311	100	73	99	100	110	100	79	100	56,04
2017-2018	977	94,23	427	100	321	100	63	100	96	104	94,23	64	92,30	82,7

**Tabelul 3. Rezultatele sesiunii de BAC în perioada 2017-2018**

Anul	Clasamentul pe țară, locul	Total candidați, persoane	Candidați promovați, persoane	Candidați respinși, persoane	Rata de promovare, %	Media examen
2017	296	91	51	40	56,04	6,42
2018	237	58	48	10	82,7	6,43

**În concluzie**, putem spune că orientarea spre obținerea de performanțe școlare devine o oportunitate, și mai puțin o opțiune. Or, performanța indică nivelul (cantitativ și calitativ) al rezultatelor obținute, profunzimea și temeinicia acestora, „cota atinsă în procesul realizării unui obiectiv” (D. Salade, 1990). Acceptând existența de perfor-

manțe standard de nivel superior (F.B.), mediu (B) și minim (S), aceasta nu obligă la plafonarea elevilor, ci dimpotrivă. Limitarea performanțelor se face întotdeauna în jos, niciodată în sus, cadrul didactic fiind obligat să susțină elevii în progresul lor individual, în realizarea la maximum a potențialului de care dispun.

### REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Bocoș M., Jucan D. *Teoria și metodologia instruirii. Teoria și metodologia evaluării*. Pitești, Editura „Paralela 45”, 2008, 213 p.
2. *Codul Educației al Republicii Moldova*, 2014.
3. Cojocaru V.Gh. *Competență-Performanță-Calitate. Concepte și aplicații în educație*. Chișinău, Tipografia UPS „Ion Creangă”, 2016, 273 p.
4. Ghicov A. *Pedagogia aplicativă a performanței*. Chișinău, Editura „Pontos”, 2012, 208 p.
5. Nicola I. *Tratat de pedagogie școlară*. București, Editura Didactică și Pedagogică, 1996, 485 p.
6. Sălăvăstru D. *Psihologia educației*. Iași, Editura „Polirom”, 2004, 288 p.
7. Stoica A., Musteață S. *Evaluarea rezultatelor școlare*. Ghid metodologic. Chișinău, Editura „Liceum”, 1997, 175 p.

## ОСНОВЫ ПРОФИЛАКТИКИ СТРАХОВ И ТРЕВОЖНОСТИ У ДЕТЕЙ

**Аннотация.** В представленной работе мы исследовали наличие страхов и проявление тревожности у детей младшего школьного возраста, пытаясь выявить причины появления у них таких переживаний и психологических особенностей. Для этого рассмотрели связь развития тревожности и зависимость от взаимоотношений с родителями и воспитателями. Изучаемая в работе проблема, на наш взгляд, представляет интерес для психологов, воспитателей, психиатров и родителей, так как тревожность и страхи оказывают негативное влияние не только на учебную деятельность ребенка, но и на его взаимоотношения, на здоровье в целом. Необходимо продолжить начатую работу, с упором на профилактическую деятельность.

**Ключевые слова:** воспитание, дети, родители, семья, страх, тревожность.

В современной психологии проблема тревожности является одной из самой актуальной. В Республике Молдова выросло число семей, неблагополучных в экономическом, психологическом и педагогическом аспектах. Возрастает число детских проблем социально-педагогического свойства. Нестабильность социально-экономической обстановки, безработица, вынужденная миграция населения, снижение жизненного уровня людей приводит к тому, что семья не всегда способна полноценно выполнять функцию воспитания подрастающего поколения. Семья - это система в которой изменение одного элемента неизбежно приводит к изменению всей системы и наоборот, изменение всей системы неизбежно связано с изменением одного элемента. У детей наблюдаются серьезные отклонения в развитии, в том числе нарушения общения. Давно уже доказано, что воспитание - сложный, комплексный и многомерный процесс, осуществляемый самыми различными общественными институтами [11]. В современном обществе все больше растет понимание семьи, как определяющей не только развитие

ребенка, но и, в конечном счете, всего общества в целом. Наша общая цель воспитать детей в наиболее благоприятных условиях, способствующих их социализации, гармонии, развитию и выбору жизненного пути. Именно поэтому изучение семей, в которых воспитывается ребенок, и выяснение взаимосвязи родителей и детей, их содержание и влияние на отношение родителей к детям является важным аспектом для современного общества. Попытка изменить свое отношение к детям является важной задачей. Конфликтная с родителями, дети обычно переносят свою агрессивность на лиц, архетипически им соответствующих - учителей, врачей, психологов и других специалистов [10]. Именно взаимоотношения влияют на появление тревоги у детей. В условиях реализации программы по улучшению воспитания детей в различных учреждениях, особую актуальность на наш взгляд приобретает изучение причин и факторов, препятствующих гуманизации отношений в диадах «родитель-ребенок», «воспитатель-ученик», «ребенок-ребенок». Акцент в работе поставлен на ошибки, допущенные

родителями и другими участниками взаимоотношений (воспитателями, родственниками сверстниками и т.д.). В современной психологии стили семейных отношений играют немаловажную роль в воспитании детей и делятся на три основных типа: попустительский (либеральный), авторитарный и демократический. Доказано многими исследователями, что демократический стиль семейных отношений наиболее приемлемый, так как коллективная демократия предполагает сотрудничество, взаимопомощь, развитую культуру чувств и эмоций, а также подлинное и полное равноправие всех участников семейного союза [15]. Человек должен быть простым, правильным, мужественным и хорошим. Только в этом случае он может называться человеком [3, с. 24].

Поскольку основным в данной работе являются понятия «тревожность» и «страх», то логичнее всего начать с определения тревоги.

Тревога – это предчувствие опасности, состояние беспокойства. Наиболее часто тревога проявляется в ожидании какого-то события, которого трудно прогнозировать и которое может угрожать неприятными последствиями. Тревога, в отличие от страха, не всегда отрицательно воспринимаемое чувство, она может проявляться и в виде радостного волнения, волнующего ожидания. Человек, находящийся в состоянии безотчетного, неопределенного беспокойства ощущает тревогу, а человек, боящийся определенных объектов или мыслей, испытывает страх стихий, нападений собаки и других ситуаций.

Тревожность является индивидуальной психологической особенностью, состоящей в повышенной склонности испытывать беспокойство в различных жизненных ситуациях, в том числе и тех, объективные характеристики которых к этому не предрасполагают. Определенный уровень тревожности – естественная и обязательная особенность активной деятельности личности. У каждого человека существует свой оптимальный уровень тревожности, это так называемая полезная тревожность. Тревожность проникает в душу ребенка лишь тогда, когда конфликт пронизывает всю его жизнь, препятствуя реализа-

ции его важнейших потребностей (пище, свободе и т. д.).

Так же часто как термин «тревога» встречается термин «страх». Страх – первая производная тревоги. Его преимущество в том, что у него есть граница, а значит всегда остается какое-то свободное пространство вне этих границ [14]. И в страхе, и в тревоге есть общий эмоциональный компонент в виде чувства волнения и беспокойства, т.е. в обоих понятиях отображено восприятия угрозы и отсутствие чувства безопасности [12]. Если тревога – это эмоционально заостренное ощущение предстоящей угрозы, то страх – это аффективное (эмоционально заостренное) отражение в сознании конкретной угрозы [12, с. 9].

Данная работа посвящена исследованию уровня тревожности и страхов у детей и, как видно из названия, это эмоциональное состояние человека. Возникновение эмоционального напряжения сопровождается переходом к иным, чем в спокойном состоянии, формам поведения, механизмам оценки внешних сигналов. Эта функция проявляется в гипермобилизации вегетативных сдвигов (учащении сердцебиений, подъема кровяного давления, выброса в кровяное русло гормонов и т.п.), как правило, превышающие реальные нужды организма. Формулировавшаяся в процессе эволюции способность живых организмов адаптироваться к изменениям окружающей среды во многом связана со способностью классифицировать объекты (и их ключевые признаки) на «полезные для выживания» (позитивные) и «вредоносные», угрожающие жизни (негативные). Первые вызывают «реакцию приближения», сопровождающуюся положительными эмоциями, а вторые – оборонительную реакцию избегания (удаления) или нападения, сопровождающуюся отрицательными («болезненными») эмоциями. С этой точки зрения основная функция эмоций в эволюции – это функция подкрепления приобретаемого опыта: максимизация положительного подкрепления – в случае полезной для выживания информации и минимизации отрицательного подкрепления – в случае когда новый опыт связан с угрозой для жизни. Таким образом, научение и память базируются

ся на чувствах и эмоциях. Такая эволюционно закреплённая тесная связь эмоций и памяти проявляется в том, что эмоции «автоматически» вызывают в памяти те или иные события. И наоборот, воспоминания могут сопровождаться яркими эмоциональными переживаниями [4, с. 141].

Изучение страхов у детей неразрывно связано с изучением страхов их родителей и чем выше уровень страха, тем выше вероятность того, что родители прививают страхи своим детям. Став мужем и женой, отцом или матерью, взрослый человек испытывает трудности в установлении нормальных семейных отношений и скорее всего передаст свои волнения, тревоги, страхи своему ребёнку [12].

Реальный интерес к этой теме и много месяцев интенсивной работы позволило нам углубиться в теорию данного вопроса. Работа над теорией шла параллельно с экспериментальным исследованием. Изучив данные в литературе и сопоставив их с результатами нашего исследования, мы пришли к выводу, что с этой проблемой можно и нужно работать, поставив акцент на профилактику тре-

возности у детей младшего школьного возраста.

В процессе исследования были использованы следующие методы:

- Анализ научной литературы по исследуемой проблеме.
- Проективные рисунки как средство диагностики тревожности.
- Методика СОМОР.
- «Метод незаконченных предложений» (В.А. Петренко).
- «Опросник наличия страхов у детей» (А.И. Захарова)
- Методика Р. Сирса.
- Тест по выявлению уровня общительности (методика Т.Я. Сафоновой).

В экспериментальном исследовании участвовали дети 10 – 11 лет, находящиеся в летнем лагере города Бэлць. Всего в эксперименте участвовало 27 детей и воспитатель летнего лагеря «Dumbrava Albă». В исследовании приняли участие как дети, так и их родители и воспитатели.

Ниже представлены некоторые примеры типичных ответов детей (Рисунок 1).

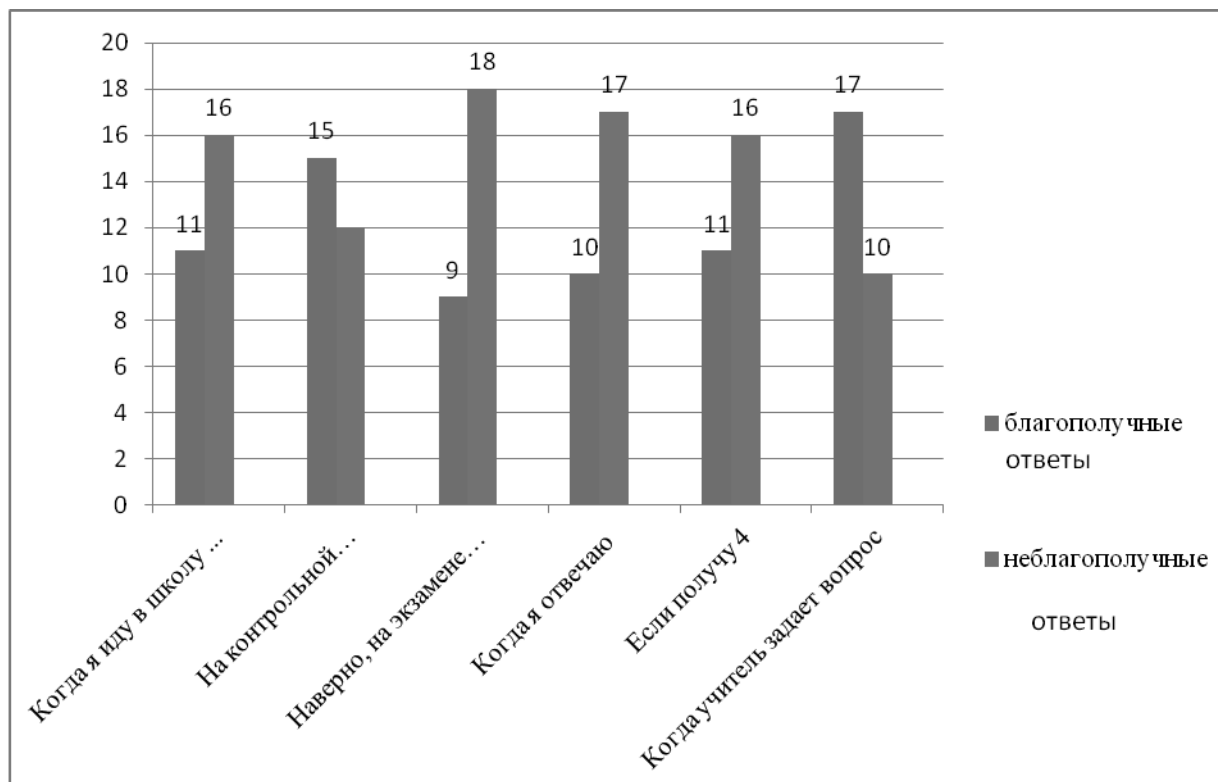


Рисунок 1. Методика «Незаконченные предложения».

**Результаты исследования:** После заполнения в течении 15-20 минут «Опросника наличия страхов у детей», мы получили в результате обработки данные о наличии уровня страхов у каждого ребенка в отдельности. На основе ответов, мы сделали вывод о наличии у детей разнообразных страхов, что является важным показателем преневротического состояния. Ниже наглядно представлены количество страхов у детей до коррекционных занятий.

При обработке данных получили следующие результаты: все перечисленные страхи можно разделить на группы в порядке убывания больше всего страхов;

- с причинением физической боли (неожиданные звуки, транспорт, пожар, стихия, война);
- медицинские страхи (боль, уколы, врачи, болезни);
- социально опосредованные страхи (людей, детей, наказания, опоздания, одиночества);
- «пространственные» страхи (высоты, воды, замкнутые пространства);
- животные страхи;
- страхи кошмарных снов и темноты;
- страх собственной смерти;
- страх сказочных персонажей.

**Цель программы** состоит в развитие уверенности в себе, повышение самооценки, развитие умения постоять за себя, снятие психологических барьеров, актуализировать чувство страха, осуществить контроль над объектом страха, снизить тревожность, повысить психический тонус ребёнка, установить межличностные отношения. Ниже представлена таблица результатов беседы с детьми младшего школьного возраста. Мы наглядно изобразили, что с родителями живут 55,56% детей и у них не выявлено повышенного уровня тревожности (Таблица 1).

В процессе исследования мы выявили 5 детей (18,51%), у которых по всем методикам выявлены высокие показатели уровня тревожности и страхов. У одного ребенка (3,7%), который жил с отчимом, была выявлена высокая тревожность. У 4-х детей, что составляет 14,81 %, мы определили выраженный уровень тревожности. Из них 2 детей, что составляет (7,4%), проживают с мамой и 2 ребенка (7,4%) живут с родственниками. У остальных детей, а их большинство (22 ребенка, что составляет 81,47%), мы определили слабый уровень тревожности, что наглядно изображено в диаграмме (Рисунок 3).

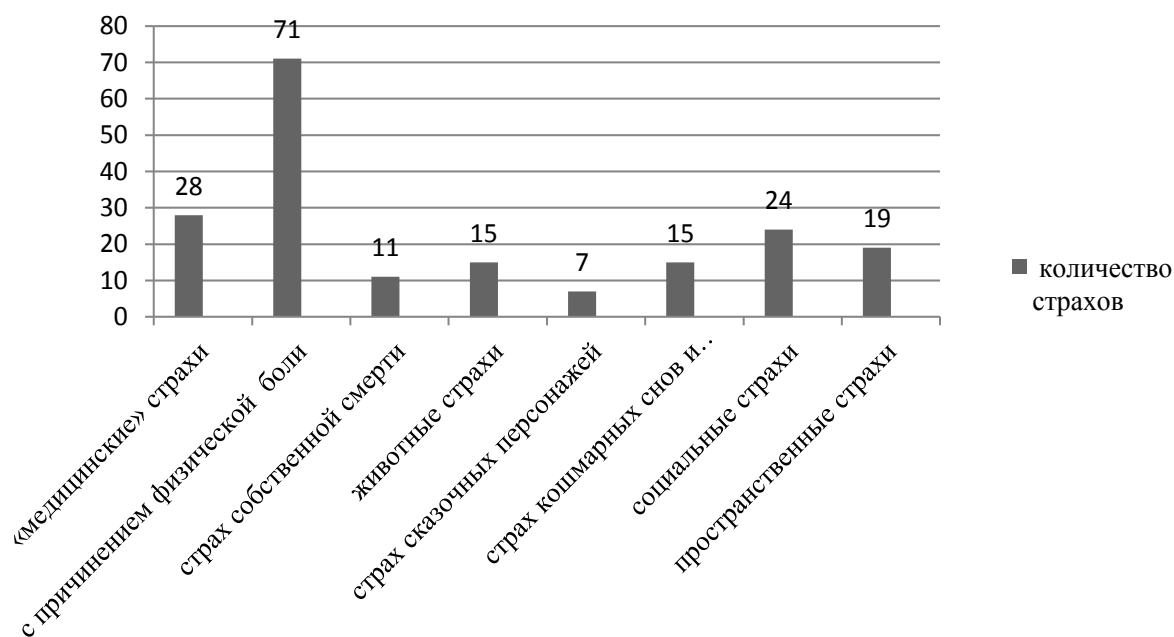


Рисунок 2. Количество страхов у детей до коррекционных занятий

Таблица 1. Результаты беседы с детьми младшего школьного возраста

Состав семьи	КОЛ-ВО	Пол		Состав семьи в (%)	Уровень тревожности по методике Р. Сирса.					
		М	Ж		высокий		выраженный		слабый	
Дети проживающие с родителями	15	8	7	55,56 %	-	-	-	-	15	55,56 %
Дети проживающие с мамой	5	3	2	18,52%	-	-	2	7,40%	3	11,11%
Дети проживающие с мамой и отчимом	3	-	3	11,11%	1	3,7%	-	-	2	7,40%
Дети проживающие с родственниками	4	2	2	14,81%			2	7,40%	2	7,40%
Итого	27	13	14	100%	1	3,7%	4	14,8%	22	81,49%

Для того чтобы снизить тревожность и страхи у детей мы разработали и провели программу, которая рассчитана на детей, имеющих трудности общения со сверстниками, неуверенными в себе, замкнутыми [13]. Для эффективной организации психологического консультирования необходимо определить факторы риска нарушения психологического здоровья и оптимальные условия его становления [19]. В результате проведенных групповых занятий, у детей повысилось чувство собственной значимости, многие из них установили контакты друг с другом, завязали дружеские отношения. Дети научились внимательно слушать, выражать свои эмоции и чувства, стали самостоятельно высказывать свое мнение, используя сложные предложения. Работа по вышеуказанной программе проводилась в течении 10 дней. Нами были разработаны специальные занятия, направленные на активацию общения ребенка и снижения уровня тревожности и страхов. Использовались различные формы проведения занятий: беседы, элементы изобразительной деятельности, двигательные упражнения, которые помогли детям поделиться своими впечатлениями. На первых занятиях практически все дети очень переживали и волновались. Чувствовалась тревога по отношению к взрослому. Но по мере выполнения различных упражнений дети стали активнее отвечать на вопросы, помогать друг другу. Подружились, соблюдали правила, введенные в группе. Через 10 дней проводилась повторная психодиагностика. Мы проверили уровень страха и тревожности

у детей теми же диагностическими методиками, чтобы сравнить показатели до и после профилактических занятий. Применялись игры, сказки, рисунки и др. Под музыку, вручались похвальные грамоты, которые стимулировали детей, повышали их самооценку.

Желательно, чтобы все люди выбирали традиционный нуклеарный и патриархальный вариант семейного счастья, это зависит от обоснования приемлемости. Во времена З. Фрейда часто само воспитание детей было достаточно строгим, существовали правила хорошего тона, что и порождало нередко детские страхи, а Ллойд Демоз вообще считает, что лишь с середины XX века воспитание детей приобрело более-менее гуманные черты, а еще лет 200-300 назад жизнь детей вообще напоминала «сущий ад».

В нашем исследовании мы не игнорировали важность семьи, как основного фундаментального параметра, а наоборот, из всей классификации типов семьи мы сочли необходимым обратить внимание на взаимосвязь между состоянием тревожности и составом семьи, а также матриархального типа воспитания, когда мальчика воспитывают в основном женщины [7]. Матриархальный тип воспитания ведет к повышенной тревожности. По утверждению М. Fries (1944), глубокая тревога, как и тревога, связанная со специфическими физиологическими функциями, ведущая позднее к дисфункции, имеет основу в раннем взаимодействии между матерью и ребенком. Ребенок, отторгнутый от матери, проходит три стадии – протеста, отчаяния и отрешенности. Дефицит материнского



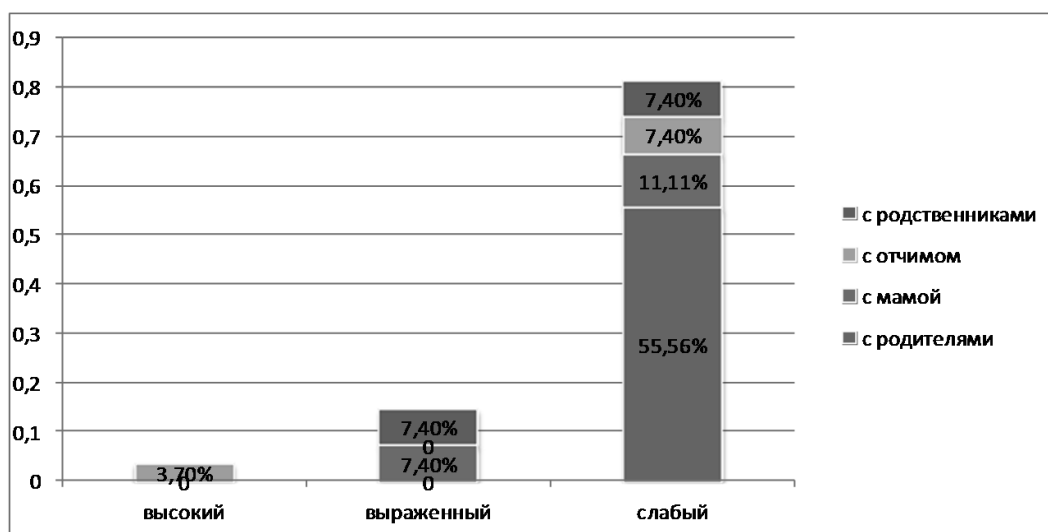


Рисунок 3. Уровни тревожности у детей в семье

внимания, душевного тепла, заброшенность и беспризорность детей являются причинами возникновения психической патологии в раннем и последующем детстве. Вместе с тем, возникновению неврозов у детей способствует также «материнская сверхзабота», проявляющаяся в потакании или властности; если в первом случае формируется инфантильность и эгоцентризм, с затруднением в преодолении жизненных ситуаций, то во втором у детей появляются признаки невроза – застенчивость, страх, тревога, излишняя покорность, склонность к одиночеству [5, с. 10]. Бывает, что взрослые минимизируют тревогу и страхи своих детей, что приводит впоследствии к замкнутости подростка.

По наблюдению воспитателя, можно сделать вывод о том, что в процессе наших действий уровень тревожности у детей снизился. Улучшение самочувствия детей заметили и их родители. Мы же подвели итоги и занесли данные в диаграмму (Фигура 3), где кривые указывают на эффективность мероприятий. Эти кривые являются объективным показателем результативности, улучшения эмоционального состояния детей, их самочувствия и снижения тревожности и страхов. При обработке данных об уровне страхов после коррекционных занятий мы получили следующие результаты:

В целом, в результате реализации коррекционных программ, у детей наметилась се-

рьезная положительная динамика, снизился уровень тревожности и враждебности. В подавляющем числе случаев наблюдалось улучшение психологических качеств по всем факторам. Дети субъективно отмечали улучшение самочувствия.

В результате проделанной работы, мы сформулировали несколько **рекомендаций для воспитателей и родителей**, а именно:

- необходимо находиться в оптимальном психоэмоциональном состоянии, как во время отдыха, так и при выполнении любой работы;
- формирование коммуникативных компетенций: умение и навыки грамотно строить общение (деловое, межличностное), предупреждать эмоциональные конфликты, правильно разрешать возникающие противоречия [14];
- целенаправленное создание «ситуаций успеха» – предоставление ребенку задания, которые ему по силам, акцент нужно ставить на успешность результата;
- при освоении новых умений и навыков, бережно относиться к тревожным детям, не спешить (поскольку работа в условиях дефицита времени повышает уровень тревожности детей);
- целесообразны репетиции, «проигрывание» тревожащих мероприятий (экзаменов, концертов), данное воспроизведение лишает детей пугающей неопределенности, де-

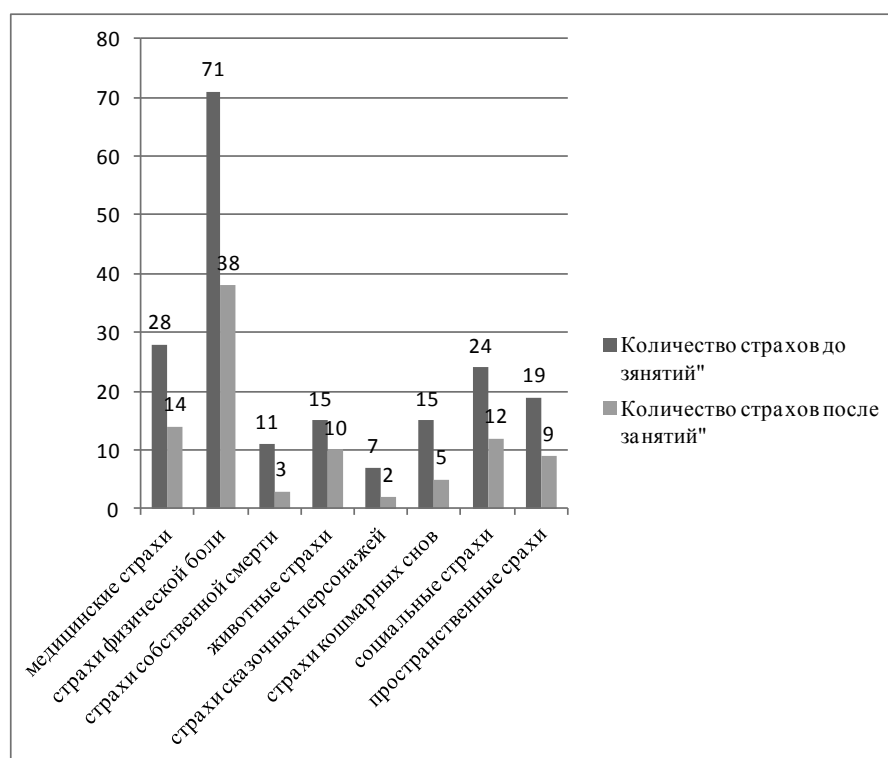


Рисунок 4. Количество страхов у детей до и после коррекционных занятий

лает эти мероприятия более привычными. Для этого мы в классе «играем» в экзамен, как можно чаще «выступаем», приглашая незнакомых ребенку людей. При этом ребенок информируется четко и детально о планируемом мероприятии. Разъяснение и обсуждение перемен или важных, значимых ситуаций придает ребенку уверенность [9];

- понимание важности четких, понятных и последовательных требований, одинаковых для всех (наличие «любимчиков» и «нелюбимых» у воспитателя приводит к уменьшению его авторитета, по данным Д. Эльконина);
- даже если требуется наказать ребенка, должна быть четкая аргументация своей позиции («ты наказан потому, что ударил девочку»). Отказаться от вербальной агрессии, унижений, высмеиваний ребенка;
- занятие нужно построить таким образом, чтобы мотивацией деятельности ребенка был не страх наказания, а интерес, увлечение (поскольку приятная деятельность не может ассоциироваться с чувством глубокого страха, тревоги; соответственно, чем

выше степень субъективного удовольствия, получаемого в процессе занятия, тем ниже уровень тревожности). На занятиях использовать элементы игры, викторины, показ фотографий, репродукций, слайдов, ресурсов всемирной сети, компьютерных технологий. В настоящее время, известно множество вариантов инновационного ведения занятий, многие из них помогают расширить диапазон позитивных чувств и переживаний, испытываемых ребенком в ходе занятий [18];

- поскольку публичное обсуждение болезненных для ребенка вопросов повышает уровень тревожности и приводит к фрустрации ребенка, беседы на такие темы уместны лишь наедине с ним (критиковать лишь в отсутствии других детей и т.д.);
- ориентация на возрастные, гендерные, индивидуально-типологические особенности ребенка, учет темперамента, возрастных кризисов, соматического здоровья, создание на первых же занятиях эмпатического контакта с ребенком и поддерживание его

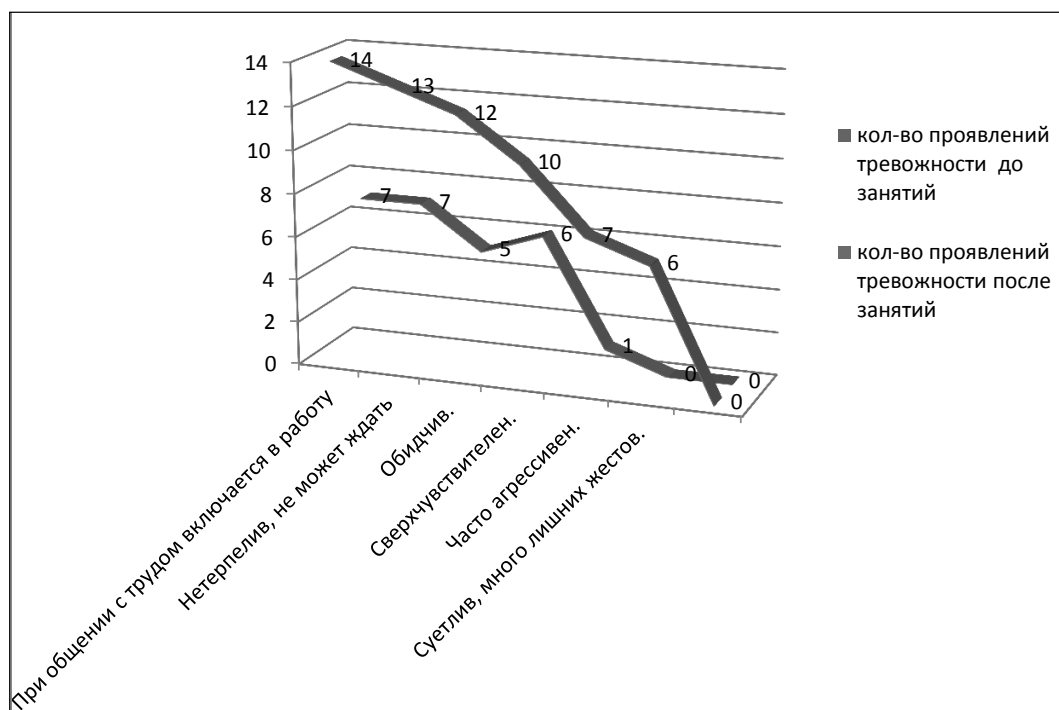


Рисунок 5. Результаты проявлений тревожности до и после коррекционных занятий, по методике Р. Сирса

в дальнейшем (что подразумевает творческую гибкость паттернов поведения);

- большое значение имеет демонстрация доброжелательности, внимания, равно как и теплые слова («Молодец! Замечательно! Видишь, получается! Умница!»), тактильный контакт (если речь идет об ученике младших классов);
- важно напоминание ученику о его прошлых достижениях, слова поддержки: «Ты хорошо приготовился. Все пройдет удачно. Ты должен быть спокоен, все хорошо!»;
- ребенка не стоит ориентировать на идеальное совершенство («быть лучше всех»), на демонстрацию самого себя на конкурсе, экзамене, соревновании. Цель «быть лучшим из лучших», принципиально иллюзорна, потому что всегда найдется более талантливый или эрудированный ребенок, т.е. совершенство принципиально недостижимо;
- огромное значение приобретает и сам внешний вид воспитателя, его одежда;
- надо сохранять приветливое, доброжелательное выражение лица, что имеет первостепенное значение при знакомстве ма-

ленького ребенка с воспитателем и продолжает влиять на характер взаимоотношений в дальнейшем. Большое значение имеет и подбор цветов в одежде воспитателя: темные цвета (особенно черный) менее предпочтительны, чем светлые. Особо интенсивное воздействие на снижение уровня тревожности и возбуждения имеет темносиний цвет. На данное время известно о воздействии определенных цветов на эмоциональный фон человека, хотя в этой области остается еще много спорных и малоизученных вопросов [14];

- хаотичная, суетливая жестикуляция вызывает впечатление эмоциональной нестабильности, тревожности самого воспитателя;
- весьма эффективны тактильные контакты: чаще всего, чувствуя страх, ребенок стремится к ним, они успокаивают его.

Разумеется, вышесказанное уместнее в отношении младших школьников. Одно и то же замечание можно сделать посредством сотни различных эмоциональных оттенков голоса, подобным образом вполне возможно смяг-

чить критику или замечание [1]. Когда дети слышат одобрение, поддержку в голосе взрослого, им легче ощутить эмоциональную защищенность и безопасность [2, с. 20].

У тревожных, психоастенических личностей необходимо воспитывать уверенность в своих силах. С целью воспитания решительности, смелости, быстроты в принятии решений рекомендуется спорт (борьба, баскетбол, футбол) и, что особенно важно, даже при не очень хороших результатах - обязательны одобрение и поощрение. Крайне вредно однозначно негативно оценивать решения и действия самостоятельно предпринимаемыми тревожными детьми [8, с. 160]. Структурирование работы группы может способствовать снятию тревоги, переживаемой как детьми, так и психологом, а также групповой сплоченности. Кроме того, выдвижение определенных тем и использование конкретных упражнений позволяет детям почувствовать себя в безопасности [16, с. 18]. Поскольку абстрактное мышление у детей младшего школьного возраста развито слабо, широко применяется в психологическом консультировании арт-терапия, где психолог комментирует рисунки как можно проще и конкретнее. Ценность адаптированных к особенностям детского восприятия интерпретаций заключается в том, что они ведут к развитию у детей способности к пониманию и словесному выражению своих чувств и потребностей, осознанию мотивов своих поступков и их воздействия на окружающих. Интерпретации имеют и важную социализирующую функцию, позволяя ребенку развить механизмы контроля над переживаниями и психологические защитные механизмы [18, с. 16].

**В заключении**, можно сказать, что разработка и проведение вышеописанных мероприятий по профилактике тревожности и страхов у детей младшего школьного возраста

позволило нам сделать определенные выводы; а именно:

- проблема страхов является довольно распространенной для современных детей, следовательно, необходимо исследовать и выработать программы индивидуальной и групповой помощи детям;
- проблема школьной тревожности требует системности и комплексного подхода, работы с психологами, педагогами и родителями. Таким образом, улучшая качество социальных отношений, можно изменить и улучшить физическое состояние ребенка. Необходимо осуществлять комплексную воспитательную, социализирующую и профилактическую помощь детям;
- оказываемая помощь может быть эффективной только при поддержке родителей, поэтому необходимо специально рассмотреть проблемы консультирования родителей;
- при исследовании проблем, связанных с участием родителей в профилактике тревожности и страхов у детей младшего школьного возраста, нельзя обойтись только рекомендациями; необходимо выработать программы для обучения родителей некоторых форм поведения, общения и отношения к детям, что будет способствовать понижению риска развития у них патологических страхов [17].

Человек не чистая доска, на которой можно писать что угодно; он выбирает из предлагаемого средой лишь то, с чем готов жить, находясь в согласии с самим собой [8, с. 143].

Мы выражаем благодарность всем преподавателям, психологам, педагогам и руководителям организаций, оказавшим помощь в проведении данной работы.

### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Bolboceanu A. *Psihologia comunicării*. Chișinău: Tipografia Centrală, 2007, 16 p.
2. Nica-Udangiu Șt., Nica-Udangiu L. *Psihiatrie preventivă*. București, Editura Medicală, 1986, 470 p.
3. Zolotariov E. *A vedea cu inima*. Chișinău: Tipografia «Reclama», 2014, 240 p.

4. Александров Ю. *Психофизиология*. Санкт-Петербург, Изд-ство «Питер», 2004, 456 с.
5. Антропов Ю., Шевченко Ю. *Психосоматические расстройства у детей*. Москва, Институт психотерапии, НГМА, 2000, 320 с.
6. Араkelов Н., Шишкова Н. *Тревожность: методы ее диагностики и коррекции*. В журнале «Вестник», Психология, 1998, №.1, с. 4-9.
7. Архиреева Т. *Адаптация «Опросника отношений к матери» для детей -12 лет*. В журнале «Вестник», 2010, №. 4, с. 55-72.
8. Воронков Б. *Детская и подростковая психиатрия*. Псков, Изд-ство «Наука и техника», 2009, 240 с.
9. Гамезо М. *Возрастная и педагогическая психология*. Москва, Изд-ство «Просвещение», 1984, 255 с.
10. Гриднева Т. В журнале «Вестник», 2011, №. 4, с. 80-86.
11. Давыдов В. *Возрастная и педагогическая психология*. Москва, Изд-ство «Просвещение», 1979, 286 с.
12. Захаров А. *Дневные и ночные страхи у детей*. Москва, Изд-ство «СОЮЗ», 2000, 320 с.
13. Захаров А. *Неврозы у детей и подростков*. Москва, Изд-ство «СОЮЗ», 1995, 120 с.
14. Захаров А. *Как помочь нашим детям избавиться от страха*. Москва, Изд-ство «Гипократ», 1995, 139 с.
15. Ковалев С. *Психология семейных отношений*. Москва, Изд-ство «Педагогика», 1986, 157 с.
16. Копыгин А., Свистовская Е. *Арт-терапия детей и подростков*. Москва, Изд-ство «Когито-Центр», 2010, 197 с.
17. Микляева А., Румянцева П. *Школьная тревожность: диагностика, профилактика, коррекция*. Санкт -Петербург, Изд-ство «Речь», 2007, 248 с.
18. Мнухин С. *Хрестоматия по психиатрии детского возраста*. Санкт-Петербург, Изд-ство Юридический центр Пресс, 2008, 310 с.
19. Хухлаева О. *Основы психологического консультирования и психологической коррекции*. Москва, Изд-ство «Академия», 2001, 208 с.

## COMMUNICATION PATTERNS IN THE FAMILIES FROM ARAB SECTOR (ISRAEL) ON SCHOOL AND SOCIAL ADAPTATION OF ADOLESCENTS

**Abstract.** *The article proposes an intervention programmer for parents that will use communication patterns that improve their adolescents adaptation to school and to society, and on the other hand, to increase the child's social competence according the communications patterns in the families of Arab Sector in Israel.*

**Keywords:** *communication patterns, social adaptation, arab families, adaptation problems, intervention program, arab adolescents, parental styles, school adaptation, social norms, behavior.*

## MODELE DE COMUNICARE ÎN FAMILIILE DIN SECTORUL ARAB (ISRAEL) PRIVIND ȘCOALA ȘI ADAPTAREA SOCIALĂ A ADOLESCENȚILOR

**Rezumat.** *În articol sunt prezentate modelele de comunicare în familiile din Sectorul Arab (Israel) cu privire la școală și la adaptarea socială a adolescenților. Totodată, este expus un model de program psihosocial elaborat și implementat de autoare. Acest model de program realizează adaptarea copiilor la școală și în societate și, în același timp, sporește competențele sociale ale copiilor în dependență de modelele de comunicare în familiile din Sectorul Arab din Israel.*

**Cuvinte-cheie:** *modele de comunicare, adaptare socială, familii arabe, probleme de adaptare, program de intervenție, adolescenți, stiluri părintești, adaptare școlară, norme sociale, comportament.*

The basic structure of the emotional system is the mother, father, child triangle. In times when there aren't any the level of anxiety is low and the external conditions are calm, two people can be tied to each other in a comfortable emotional system. However, when there are problems between people which they can't solve and they get to appoint where they don't talk to each other, it causes regret, sorrow, frustration, pain or anxiety. In this case they turn to a third party to get sympathy and affection, another possibility as a result of the conflicts is to turn to a third person that would try to mediate between the two sides or support one of them in case the third part is temporarily involved or helping the couple to adapt the difficulties they are going through, this triangle is temporary and not (steady) permanent but if that third part become a permanent factor inside the couple's life he becomes an integral of this couple relationship.

An efficient way of decreasing tension is couple or family therapy where is created another triangle a therapeutic one, which helps reducing tension in times of anxiety. The purpose of the therapy is to encourage each side to take responsibility in order to improve their state; in order to reduce the couple's level of anxiety and anger and to empower their ability to separate between emotion and behavior, meaning to talk what you feel not acting accordingly [2]. In addition the therapist expands the process of creating the identity by encouraging negotiation between the generations and directing the transition from asymmetric authority during early and middle childhood to being equal In adolescence [1].

The intervention program has three Stages: at first making contact, again develop awareness of communication roles and patterns through experience and in the end using news communica-

tion skills. In this intervention we use techniques to achieve the goal, these techniques: 1. Family sculpture - family sculpture portrays the nature of the family's relationship system in space. In addition to using sculpting to portray family relationships and dynamics, the sculptor may also rearrange the sculpture of his family to show how he would like for the family relational system to be. In addition, other members of the family may be asked to rearrange the sculpture to match their own inner (emotional) picture of family relationships and/or portrayal of how to remedy a particular family problem. 2. Family metaphor - a metaphor is a figure of speech in which a word or phrase denotes a likeness or an analogy between an object and an idea, which can also be used in place of one another. 3. Family drama - allows for the metaphorical expression of interpersonal relationships. 4. Group games - to win the game must cooperation in the family. 5. Communication Skills - training to listen, attention, encourage expression opinion. 6. Ropes as a therapeutic tool - can be seen as a metaphor for family relationships, to demonstrate how one part of the family system affects the rest of the family. 7. Nature activities and trips for parents and adolescents.

There are three general goals: The first is to reveal the source of old learning, the second is to develop an awareness of the personhood of one's parents and the third is to challenge distortions of how one views one's parents and to use "adult eyes" so that the gaps that exist between adult child and parent can be filled.

Program purpose-improving the social emotional and academic adaptation of students to school and society. Program objectives- providing the adolescents social skills life skills such as: 1) cooperating in a group, sharing (objects and emotions), expressing emotions waiting patiently being active and initiative, accepting the rules, knowing how to lose; 2) strengthening the adolescents self-confidence and self-esteem; 3) improving parents' children relations; 4) developing the child's positive self-esteem and finding his place in front of his friends; 5) developing the child's self-respect and his ability to cooperate in a group; 6) help the child increase his self-control, restrain impulsive reactions such as anger and rage; 7) providing parents tools when they go through social difficulties.

The therapists considered: 1) attention and listening; 2) providing space for emotional expression helping the child reflect his reality and emotions; 3) different look - trying to understand the situation from a different point of view) 4) finding together possible solutions; 5) exercising through role play; 6) mediation and modeling in "real" time in social situations in a safe environment for the child (his home); 7) creating social situations that would enable social ties, enrolling to classes and participating in suitable activities.

Description of the intervention group. This program was made for adolescents and their parents those ones who according to the research are facing difficulties in social adaptation in school and society. 52 students out of 322 were found with adaptation difficulties according to from a questionnaire about communication between parents from the report about adapt to school and about to teachers' report. That's why we selected a group of students that agreed to take part in the program with their parents. 25 students (15 boys and 10 girls). The second group of 27 students didn't take part in the program, therefore they served as a control group (17 boys and 10 girls) as a whole 50 people participated in the program, a group of 25 students the ages of 12-14 from grades 7th - 9th and their 25 parents.

The structure of the meetings is organized and known in advance; the meeting starts with warming and with using familiar exercises, they continues with working on learning new skills and ends with a relaxation, organization and a summary phase before returning to class. Throughout the meeting there is collaboration and coordination between the discipline of art and the emotional and cognitive processing which is done by the educational psychologist, counselor and therapist. Each meeting connects between what is happening in the group and its application in everyday life at school and at home. Conceptualizations, verbalization of experiences and the organization are necessary for the purpose of internalizing acquired behaviors and transferring them to the world outside the group.

The program consists of 15 sessions, each session is 4 hours, 5 sessions only with adolescents and 5 only with mothers and 5 sessions together, the meetings were conducted by therapists and they were: an educational counselor, educational

psychologist, clinical social worker and certified family therapist, arts and drama therapist, each meeting had purpose and included activities. At the end of the workshop, we handed in the questionnaires again: parental communication questionnaire, self-report questionnaire, and teachers report so that we can compare the results before and after the program. In addition, we examined students' achievement in their native language.

The meetings focused on three areas of adaptation related to each other: 1) the social adaptation, interaction and interpersonal communication with a counselor, psychologist and therapist; 2) academic adaptation, improving academic achievement by professional teachers and home class teachers; academic support was provided 3 times a week to improve the students' achievements in their mother tongue language and in professions that required the use of mother tongue; 3) emotional adaptation - engaging emotional and cognitive aspects of the relationship between parent and teenager and their CP is done by a psychologist, counselor and therapists. Work with parents focused on improving communication between parents and adolescents, parents participated in a workshop consisting of 10 meetings guided by a social worker specializing in family therapy. The program offered parents an opportunity to change their old CP and experiment new pattern adjusted to their needs and ability, of the 10 meetings four of them included joint activities for both parents and students.

Required equipment: The program is implemented with basic equipment such as games, videos, computers, TV, various colors and clay and excursions and challenges.

Therapeutic verbal direct work with young adolescents was not an easy challenge to the therapists, the level of the natural wakefulness the difficulty to sit in a group let alone talking about emotional matters and sharing them with others all of that during school day and in school environment. At the beginning, the adolescents were afraid from stigmatizing a question was asked: how would they feel in a safe membership group in school context in their age which is very sensitive to social situations. The IP enables the parent to see the influence of his CP with his adolescents and its influence on their relations and on adolescents adjustment to school and society. The IP is holistic and focuses on academic, emotional and

social aspects of the students chosen to take part in this program according to the questionnaire's findings that showed difficulties in adjusting to school and society. In addition according to parents and students' report: parents were characterized with using extreme CP, blaming communication that does not encourage adolescents, conciliatory communication without setting any boundaries. Therefore the children's experience is of an unclear communication: contrasting messages, more blurring communication, parents who do not listen to their adolescents and do not allow them to express their opinion. This brings to conflicts between parents and adolescents and to parents who do not understand their adolescents and their needs, for example, parents reported about a difficulty to understand their adolescents and to handle them. In addition to that the adolescents are in their time of adolescence a time which is characterized with many physical, cognitive and emotional changes. Therefore there was a need for collecting all resources and working holistically on the different fields not only the academic one but both on the emotional and social ones as well. Academically speaking there was an improvement in the achievements of 88% of the students that took part in the program and only 12% (who are 3 students out of 25) didn't show any improvement in their achievements. Nonetheless, two students showed low achievements. These students didn't show any improvement in their social adaptation either the explanation the instructors gave was that those students refused to cooperate, in addition the mothers reported that they couldn't help their adolescents and found it difficult to make a change and to improve their communication with their adolescents.

The IP improved parents adolescents relations and brought the two parties closer to each other, both parents and adolescents learned to listen to each other, parents learned how to allow students to express their opinion and to respect their opinion parents also learned to set boundaries to their adolescents. Parents reported about less tension going on between them and their adolescents and they understood the age characteristics and how to help their adolescents when they need help. The mothers who took part in the program showed their concern regarding the fathers, they said that the fathers should also understand their adolescents especially the boys.



Mothers reported about difficulties they are facing while raising their adolescents, here we see the importance of fathers being involved in raising their adolescents, in setting boundaries and in a better understanding of their sons. Fathers who are characterized with a dictator parental pattern with strong control and punishments make their adolescent object them, look for help from their mothers who are more permissive and use conciliatory communication in order to please their adolescent and other people around.

In conclusion, the program findings show that:

- 1) there was an improvement in the achievements of students who took part in the program in 10-15 grades comparing to the students who didn't take part in the program; not only that those students showed improvement but they were failing;
- 2) parents' report (mothers) about an improvement in their adolescents social adaptation that was reflected in spending time with their peers more than before, in taking part in activities such as birthday parties, in student starting to invite friends over and visiting friends a well;
- 3) teachers reported about an improvement in social adaptation in school of students who took part in the program comparing to those who didn't take part in the program, that was reflected in joint plays, going on trips together, less absence from school, less interruption in classes in addition to an improvement in their achievements;
- 4) parents and teachers reported about an improvement in the students' mood they are happier and enjoying others company. You can see their joy of life on their faces, that's according to teachers' report. Parents reported that their adolescents did not refuse going to school any longer;
- 5) parents and therapeutic staff (counselor, psychologist, art therapy, and social worker) reported that students began to turn for help and consult with them more often;
- 6) therapeutic staff reported about more willingness and cooperation among girls than among boys who show more tenacity and resistance;
- 7) the social worker reported that mothers they found it difficult to make a change and to improve their communications with their adolescents, the mothers are from low socioeconomic status and their education is basic, so there was a great need to use the tool of demonstration to help them understand;
- 8) the students reported that for the first time they had experienced success whether in their achievements or socially speaking. They felt for the first time that someone is listening to them and encouraging them in school and at home. The mothers were more encouraging, even the fathers reported about a positive change their adolescents made;
- 9) school staff reported about more parents' involvement in what's going on in school. They were mainly following their adolescents condition what they weren't doing before. Reports and students' behavior made us understand that IP focused on the needs of adolescent students along with encouraging, listening and supporting them what can improve students' adaptation to school that has become a grade factory and is ignoring the needs of its adolescent students;
- 10) change in parenting style, the findings showed for the mothers in the treatment group the permissive style decreased after the intervention and the authoritative style grew up after the intervention.

## BIBLIOGRAPHY

1. Hsieh P. et al. *Examining the interplay between middle school students' achievement goals and self-efficacy in a technology-enhanced learning environment*. In: American Secondary Education, 2008, vol. 36, p. 33-50.
2. Neumann A. *A narrative work with a support group as a tool for conflict resolution where solutions do not solve the problem*. In: American Educational Research Journal 2008, vol. 11 (1), p. 85-102.

## PREGĂTIREA COPILULUI PENTRU DEBUTUL ȘCOLAR ÎN INSTITUȚIA DE EDUCAȚIE TIMPURIE: PROBLEME ȘI SOLUȚII

**Rezumat.** În prezenta publicație este reflectată problema pregătirii copilului pentru debutul său școlar în instituțiile de educație timpurie. Problema în cauză este abordată din perspectiva racordării documentelor de politici pe dimensiunea educație timpurie. În acest scop, a fost realizat un studiu experimental privind determinarea modalităților de pregătire psihologică și pedagogică a copilului pentru școală în vederea asigurării eficiente a adaptării sale școlare oferindu-se cadrelor didactice instrumente de evaluare a gradului de pregătire a copilului pentru debutul școlar. Astfel, procesul atât de complex al pregătirii copilului pentru școală depinde de calitatea condițiilor asigurate de mediul de învățare și dezvoltare, prin valorificarea activității copilului pe tot parcursul educației timpurii.

**Cuvinte-cheie:** copil, educație timpurie, debut școlar, curriculum, standarde de învățare și dezvoltare, cadre didactice, instrumente de evaluare.

*„Toți copiii, cetățeni ai Republicii Moldova, beneficiază de dreptul la educație de calitate”*  
(cf. Constituției Republicii Moldova)

**Educația timpurie** ca parte componentă a sistemului educațional din Republica Moldova are drept scop principal dezvoltarea holistică a copilului și pregătirea sa pentru integrarea în activitatea școlară [2CRET, p. 8]. În Codul Educației al Republicii Moldova [5], *educația timpurie* constituie nivelul zero (conform Clasificării Internaționale Standard a Educației – ISCED) al sistemului de învățământ din Republica Moldova, care se structurează pe două cicluri:

- a) educația antepreșcolară – pentru copiii de la naștere și până la 3 ani;
- b) învățământul preșcolar – pentru copiii cu vârstă de la 3 până la 6 (7) ani.

Astfel, procesul pregătirii copilului pentru debutul școlar se realizează în mod obligatoriu în cadrul învățământului preșcolar, pentru toate tipurile de instituții de educație timpurie, indife-

rent de forma de organizare, tipul de proprietate și programul educațional – în baza Curriculumului și a Standardelor în corelare cu Cadrul de referință al educației timpurii, aprobate de Ministerul Educației, Culturii și Cercetării.

În funcție de nivelul de obligativitate, doar *grupa pregătitoare din educația timpurie* face parte din învățământul obligatoriu, realizându-se în baza următoarelor documente de politici educaționale:

- Codul Educației al Republicii Moldova (Art. 13 (1) [5];
- Cadrul de referință al educației timpurii (CRET) [2];
- Standardele de învățare și dezvoltare a copilului de la naștere până la 7 ani (SÎDC) [15];
- Curriculumul pentru Educație Timpurie (CET) [8];
- Regulamentul cu privire la organizarea obligatorie a pregătirii copiilor către școală de la vârsta de 5 ani [14];
- Metodologia de înscriere a copiilor în clasa I [11].

Pregătirea pentru școală reprezintă un concept utilizat pentru a descrie capacitatea copilului de a face față cerințelor înaintate de școală. Fenomenul integrării copilului în activitatea școlară este un unul complex, în analiza acestuia fiind important să se țină cont de criteriile precum: „vârsta cronologică, maturitatea școlară, conținutul instruirii în grupa pregătitoare” [3].

Frecventarea instituției de educație timpurie de către copil îi favorizează acestuia conturarea unui comportament autentic interrelațional, de socializare. Structura grupului formal/informal de copii din grădiniță generează un climat psihosocial în care fiecare copil este, în același timp, și actor, dar și spectator. De aceea, obiectivul principal al grădiniței de copii în procesul de dezvoltare a personalității copilului este *formarea competențelor psihice* [17] și, ca rezultat, *formarea maturității școlare*, care se cere dezvoltată pe tot parcursul vârstei preșcolare. Problema maturității școlare a fost abordată în lucrările psihologilor L. Bojvici, D. Elconin, N. Gutkina, I. Dubrovina, A. Leontiev, M. Lisina, E. Kravțova, E. Smirnova, J. Racu, S. Cemortan [Apud 3, p. 20].

Instituția de educație timpurie păstrează *jocul* drept activitate predilectă a copiilor evitând, totodată, transformarea grădiniței într-o mini-școală. S. Cemortan precizează faptul că „instituția preșcolară nu este o *mini-școală* care ar prelua direct sarcinile acesteia, ci reprezintă o instituție care pregătește copilul pentru școală, prin formarea deprinderilor de bază ale muncii intelectuale, cu utilizarea cunoștințelor, informației asimilate de către copil în cadrul activităților individuale și de grup” [4, p. 20-21]. Prin urmare, curiozitatea preșcolarelor constituie baza învățării și a educației prin joc pe parcursul educației timpurii.

Una dintre cele mai recunoscute teorii referitoare la pregătirea copilului pentru debutul școlar o constituie *Schema maturității școlare*, elaborată de cercetătorul E. Bernart care consideră că „copilul este personalitatea matură pentru școală” [Apud 1, p. 67], fiind caracterizat prin:

- *maturitate fizică* – rezistență la efort;
- *maturitate mintală* – capacitatea de analiză și planificare, înțelegerea unor norme;
- *maturitate volitivă* – capacitatea de autoreglare, de a-și inhiba impulsurile și de a-și regla trebuințele;

- *maturitate socială* – necesitatea de apartenență la grup, conduita socială adecvată în grup;
- *maturitate morală* – stăpânirea sentimentului datoriei și al responsabilității, conștientizarea sarcinilor educative pe care trebuie să le îndeplinească;
- *maturitate pentru muncă* – capacitatea de concentrare, atenție și perseverență.

Pe parcursul perioadei de educație timpurie, copiii de vârstă preșcolară acumulează un bagaj important de cunoștințe fundamentale, priceperi, deprinderi, atitudini, capacități, comportamente, acestea fiind consolidate și îmbogățite pe parcursul anului pregătitor pentru școală, ceea ce va contribui la conturarea *capacităților complexe de învățare* sau a *stării de pregătire pentru școală*, definite în literatura psihopedagogică drept „echilibrul realizat de ansamblul proceselor psihice care deschide calea unei deplasări și a unei achiziții noi, și marchează acel nivel al dezvoltării copilului la care activitatea de tip școlar contribuie din plin la dezvoltarea în continuare a personalității”, sintetizează T. Kulcsar [Apud 9, p. 233].

După cum se știe, cadrele didactice și cele manageriale din instituțiile de educație timpurie completează rapoarte de dezvoltare a copilului care, în mod pragmatic, îl vor însoți pe parcursul pregătirii și înscrierii sale la școală. Conform Metodologiei de monitorizare și evaluare a dezvoltării copilului în baza SÎDC, specificată pentru vârsta 1,5 ani – 7 ani) [12], procesul educațional va fi organizat astfel, încât să fie implicate concomitent toate domeniile dezvoltării copilului, și anume: „dezvoltarea fizică și fortificarea sănătății; dezvoltarea personală, emoțională și socială; dezvoltarea limbajului, a comunicării și premisele citirii și scrierii; dezvoltarea cognitivă [15] în cadrul realizării activităților integrate, precum: „Sănătate și motricitate; Eu, familie și societate; Limbaj și comunicare; Științe și tehnologii; Arte” [8]. Copiii *învață holistic*, astfel încât fiecare domeniu le influențează pe celelalte și nici unul nu operează în mod independent. Însă complexitatea domeniilor de învățare-dezvoltare a copilului semnifică și nevoia de instruire și formare a cadrelor didactice, dar și a părinților (comunitate), orientarea spre noile tendințe de modernizare a curriculumului corelat cu standardele, precum și necesitatea stringentă de dotare tehnologică a in-

stituțiilor educative, pentru a asigura gradul optim de pregătire a copiilor atât pentru școală, cât și pentru viață.

În esență, pregătirea copilului pentru școală constă în nivelul de formare a *trei tipuri de relații*, precizează J. Racu [Apud 3, p. 24], și anume: 1) nivelul de dezvoltare a relațiilor cu adultul; 2) nivelul de dezvoltare a relațiilor cu colegii; 3) atitudinea față de sine, comportamentul și activitățile proprii.

Aprecierea dezvoltării psihice generale a copilului conform SÎDC [15] este necesară în grupa pregătitoare din instituția de educație timpurie reflectând, în mare măsură, gradul de pregătire pentru școală și facilitând astfel procesul de învățare-dezvoltare. În acest sens, este necesară cunoașterea copilului din perspectiva cerințelor educaționale conform vârstei sale [18].

Astfel, în prim-plan evidențiem câteva repere de monitorizare care includ următoarele capacități ale copilului: de a lucra independent, de a relaționa cu copii de aceeași vârstă, de a învăța să participe la activități structurate, cum sunt jocul și citirea de povești, de a urmări cu atenție indicațiile persoanei care îl îndrumă (educator, învățător), de a învăța prin cooperare cu educatoarea/învățătoarea și cu alți copii, de a se juca împreună cu alți copii (să-și aștepte rândul, să urmeze instrucțiunile, să respecte anumite reguli etc.), de a fi capabil să realizeze sarcini de natură cognitivă în conformitate cu vârsta (de exemplu, clasificarea, identificarea unor detalii dintr-o imagine dată, identificarea diferențelor dintre litere, sunete etc.).

În al doilea plan, specificăm calitățile care se evidențiază în timpul diagnosticării maturității școlare, caracteristice pentru copiii nepregătiți sau slab pregătiți pentru școală, acestea fiind [3, p. 24]: imaturitatea socială care se manifestă prin faptul că copilul transferă dificultățile sale pe umerii părinților, pedagogilor; nivelul scăzut de dezvoltare intelectuală și fizică; nivelul scăzut de comunicare care se manifestă prin incapacitatea copilului de a intra în contact cu alți copii, cu adulții. Datele sunt înregistrate cu ajutorul instrumentelor de evaluare utilizate frecvent în activitățile preșcolarelor, acestea regăsindu-se în *portofoliul copilului*. Pentru dezvoltarea abilităților de autoevaluare a copiilor din grupa pregătitoare este binevenită alcătuirea portofoliului ce

include produse ale activității copiilor, precum sunt: „o selecție dintre cele mai bune lucrări sau realizări personale ale copilului; cele care îl reprezintă și care pun în evidență progresele sale; cele care permit aprecierea aptitudinilor, talentelor, pasiunilor, contribuțiilor personale [12]. De asemenea, prin portofoliul dat se ilustrează experiența și rezultatele obținute prin diverse metode de evaluare (fișe, teste, desene, picturi, fotografii, înregistrări audio și/sau video, proiecte și experimente ilustrate etc.) pentru a monitoriza astfel progresul global obținut de copil, cu scopul de a valoriza munca individuală sau prin cooperare a preșcolarului, ca un factor de dezvoltare a personalității.

Într-un studiu pedagogic, realizat în perioada aprilie-iunie 2018 de către cercetătorii Sectorului Educație Timpurie de la Institutul de Științe ale Educației în scopul determinării modalității de pregătire psihologică și pedagogică a copilului pentru școală, asigurării eficiente a adaptării sale școlare, s-au aplicat următoarele *instrumente de evaluare a gradului de pregătire a copilului pentru debutul școlar*: un chestionar pentru educatorii din instituția de educație timpurie; teste pe domenii de dezvoltare a copilului (cognitiv, socio-emoțional, fizic și limbaj); un sistem de probe practice suplimentare pentru stimularea nivelului de dezvoltare a copilului la debutul școlar. Aceste instrumente au fost stabilite în baza criteriilor și indicilor de cercetare privind:

- *formarea comportamentului psihomotric* – maturitatea bio-psiho-fizică a copilului;
- *formarea comportamentului socio-emoțional* – maturitatea socio-emoțional-volitivă și motivațională a copilului;
- *formarea comportamentului cognitiv* – maturitatea intelectuală a copilului privind elemente logico-matematice și de cunoaștere a mediului;
- *formarea comportamentului verbal* – aspecte ale comunicării orale și scrise privind premisele citit-scrisului.

Eșantionul cercetării a constituit 52 de cadre didactice din instituțiile de educație timpurie, aflate la stagiul de formare continuă desfășurate de către Departamentul Formare Continuă al Institutului de Științe ale Educației.

Rezultatele experimentale s-au axat pe următoarele *criterii de analiză a calității și eficienței*:

- I. Relevanța instrumentelor metodologice privind pregătirea copilului pentru școală.
- II. Claritatea și plenitudinea pregătirii copilului pentru debutul școlar în raport cu finalitățile actuale ale curriculumului și standardelor în educația timpurie.
- III. Gradul de influență a parteneriatului socio-educational în pregătirea și adaptarea copilului pentru școală.

În contextul dat, prezentăm analiza principalelor rezultate experimentale.

La **Întrebarea 1.** – „Cum considerați dumnea-voastră, de când începe pregătirea copilului pentru școală?”, 90% dintre educatori au răspuns în mod diferit: „din primele zile ale vieții (din familie); de la vârsta de 2-3 ani (vârsta fragedă); de la 3-4 ani; 4-5 ani; 5-6 ani (grupa mare și pregătitoare)”, iar 10% dintre respondenți consideră că acest lucru începe de când copilul începe să frecventeze grădinița.

La **Întrebarea 2.** – „În ce măsură este necesară integrarea copilului în activitatea școlară?” majoritatea cadrelor didactice au demonstrat că integrarea copilului în activitatea școlară depinde de principalele aspecte psihopedagogice: *maturitatea școlară* – 79% dintre respondenți; *vârsta cronologică* – 59,7% dintre respondenți; *conținutul activităților în grupa pregătitoare* – 41% dintre respondenți. De remarcat faptul că literatura de specialitate identifică toate aceste aspecte ca fiind prioritare integrării copilului în activitatea școlară [3; 19].

La **Întrebarea 3.** – „Sistemul de obiective din Curriculumul actual [7] reflectă finalitățile formării copilului în „pregătirea lui pentru școală și învățare pe parcursul întregii vieți?” - (această întrebare vizând gradul de percepție a cadrelor didactice privind concordanța instrumentelor de evaluare a dezvoltării copilului cu finalitățile educației timpurii, conform actualelor reglementări [7; 16]) 60% dintre educatori au răspuns: „Destul de puțin, pentru că nu există o corelare pedagogică”; 40% dintre respondenți au răspuns: „Mult, dar se bazează practic doar pe standarde”. În acest sens, au fost întrebați suplimentar dacă instrumentele sunt valide pentru completarea *Raportului de dezvoltare a copilului la debutul școlar*, fiind înregistrate următoarele rezultate: 70% – „Da, sunt valide” și 30% – „Nu, nu sunt valide”. To-

dată, la întrebarea dacă aceste instrumente de evaluare răspund așteptărilor cadrelor didactice/educatorilor din instituțiile de educație timpurie am primit următoarele răspunsuri: „Da” – 65% și „Nu” – 35% dintre respondenți.

La **Întrebarea 4.** – „Cum credeți, pregătirea copilului pentru școală în instituția de educație timpurie asigură dezvoltarea laturii aplicative/practice a comportamentelor pentru fiecare domeniu de dezvoltare bazându-se pe instrumentele de evaluare elaborate în baza standardelor”, cadrele didactice/educatorii chestionați au răspuns după cum urmează: dintre cele 40% de respondenți care la întrebarea precedentă au oferit răspunsul „Mult, dar se bazează practic doar pe standarde”, de această dată 10% au răspuns „Nu”, iar 30% – „Nu știu”, ceea ce semnifică că actualele documente ce reglementează procesul de educație timpurie, curriculumul și standardele, nu sunt în concordanță și este nevoie de revizuirea finalităților prin elaborarea unui curriculum pentru educație timpurie axat pe competențele copilului și raportat la standardele actualizate.

Una dintre problemele frecvente din instituțiile de educație timpurie este insuficiența dotării cu materiale metodico-didactice care să asigure calitatea și eficiența procesului de pregătire pentru școală a tuturor copiilor. La **Întrebarea 5.** referitoare la această problemă, 62% dintre educatori constată că dotarea corespunde „În măsură medie”; 30,5% – corespunde „În măsură mică” și doar 7,5% dintre respondenți au menționat că sunt asigurați „În măsură mare”, nespecificând sursele de dotare.

Totuși, majoritatea dintre ei au indicat tipul materialelor metodico-didactice de care au nevoie la momentul actual pentru grupele pregătitoare, de 6-7 ani, după cum urmează:

- TIC: proiector, calculatoare, imprimantă color, TV, instrumente muzicale, CD-uri, softuri educaționale;
- tablouri/imagini, materiale demonstrative, planșe;
- caiete ale preșcolarului, enciclopedii;
- materiale pentru centrele de interes;
- materiale pentru toate domeniile de activitate/arii curriculare;
- proiecte didactice;
- teste de evaluare;

- inventar sportiv;
- jucării, inventar distractiv;
- literatură de specialitate;
- rechizite de birou.

La **Întrebarea 6.** – „Reflectă oare instrumentul de monitorizare a pregătirii copiilor pentru școală, care se implementează din anul 2014 și până în prezent [10], o evaluare optimă în vederea completării *Raportului de dezvoltare a copilului la debutul școlar?*” – am primit următoarele răspunsuri (Tabelul 1).

**Tabelul 1. Argumente privind răspunsurile date vis-à-vis de instrumentul de monitorizare**

Dacă <b>da</b> , de ce?	Dacă <b>nu</b> , de ce?
- Pentru că se vede foarte bine unde copilul e mai puțin pregătit	- Deoarece indicatorii sunt prea generali și copilul nu poate fi apreciat corect
- Pentru a vedea cunoștințele acumulate de copii	- Toți copii sunt egali, este de lucru mult și pentru educatori
- Este o evaluare optimă a copilului, deoarece se specifică nivelul de dezvoltare la care a ajuns el	- Este un lucru dificil pentru educator, având foarte mult de scris, de calculat
- Evaluarea tuturor indicatorilor propuși oglindesc dezvoltarea copilului în toate domeniile de dezvoltare	- Baremul de apreciere este prea general (sunt mai mulți indicatori la un loc)

În contextul **Întrebării 7.**, din care am dorit să stabilim dacă pregătirea pentru școală presupune adaptarea școlară adecvată a copilului, am obținut următoarele opinii: 75% dintre educatori au răspuns afirmativ, iar 25% – negativ, pentru că ei consideră că mai sunt și alți factori ai adaptării școlare a copilului, precum este și cooperarea.

La **Întrebarea 8.** – „Indicați gradul de cooperare privind pregătirea copilului pentru școală”, peste 40% dintre educatori au indicat un „Nivel înalt de cooperare”, peste 60% au indicat un „Nivel mediu de cooperare”, ceea ce semnifică necesitatea dezvoltării competențelor de parteneriat socio-educational atât pentru cadrele didactice, cât și pentru părinții copiilor care frecventează instituția de educație timpurie (Tabelul 2).

**Tabelul 2. Activități de cooperare realizate de educatori în scopul pregătirii eficiente a copilului pentru școală**

Grădiniță – Familie	Grădiniță – Școală
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ședințe, mese rotunde, traininguri</li> <li>• Ajutor reciproc pentru dotarea grupei, implicarea familiei în procesul educativ</li> <li>• Consiliere individuală cu familia</li> <li>• Ziua ușilor deschise</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participarea învățătorului la evaluarea finală a copiilor/asistarea învățătorului la activități în grupa pregătitoare</li> <li>• Activități deschise pentru învățătoarea care preia copiii de la grădiniță la școală</li> <li>• Excursii la biblioteca școlară, în clasă</li> <li>• Asistări reciproce învățător-educator la diferite seminare</li> <li>• Ore metodice, consiliere pedagogică</li> <li>• Vizite la școală</li> </ul>

Relațiile de cooperare dintre familie și grădiniță rămân a fi pilonii de bază în educația copilului. La **Întrebarea 9.** – „Care sunt așteptările părinților vizavi de „Raportul de dezvoltare a copilului” la debutul școlar?”, majoritatea educatorilor au subliniat că: „Părinții așteaptă doar succese, rezultate înalte din partea copilului; așteptările părinților sunt cunoștințele copiilor acumulate în grădiniță conform nevoilor sale de dezvoltare; un copil bine educat; copilul să știe să citească, să scrie, să numere; pregătire bună pentru școală; procentaj mărit la toți itimii și domeniile de dezvoltare; optimism”. Atare răspunsuri confirmă încrederea profesionistă a educatorilor care-i pregătesc pe copii pentru școală. Totodată, în realizarea consilierii pedagogice cu părinții ei invocă convingerea că și aceștia sunt parteneri activi în procesul educațional al copilului.

Importanța relației de continuitate *instituție de educație timpurie – școală primară* în vederea adaptării copiilor la activitatea din școală rămâne a fi un principiu fundamental al educației timpurii. În sensul dat, 61% dintre educatori consideră aceste relații instituționale drept necesare „în măsură mare”, 29% – „în măsură medie”, iar 10% – „în măsură mică” (**Întrebările 10 și 11**). Totuși, 61% dintre educatorii care au participat la studiul pedagogic au evidențiat cele mai relevante sugestii privind dezvoltarea copilului la debutul școlar, recomandate învățătorilor de clasele primare

(**Întrebarea 12**), și anume: „să se realizeze evaluări inițiale, primul trimestru să fie mai lejer; primele lecții să fie realizate sub formă de joc; discuții libere; educatorul să participe la primele lecții ale începutului de an școlar; să nu se facă diferență/discriminare între copii; să nu se selecteze copiii formând clase puternice și slabe”.

În acest sens, cadrele didactice/educatorii, împreună cu părinții, vor putea să identifice profilul preșcolarului de 6-7 ani pregătit pentru debutul școlar în baza competențelor curriculare și indicatorilor din standarde [...]. Astfel, implementarea inovativă a acestor documente de politici din domeniul Educației timpurii va îmbunătăți perspectiva realizării *Raportului de dezvoltare a copilului la debutul școlar* [12] la nivel de parteneriat socio-educational.

Astfel, copilul își însușește elementele de bază ale fondului de adaptare culturală, în așa-numiții „7 ani de acasă”. La fel de necesară este și *pregătirea familiei* pentru școală, care presupune transmiterea unei atitudini pozitive față de școală copilului, astfel încât acesta s-o perceapă în mod pozitiv, pregătirea rutinelor care se vor schimba prin trecerea de la programul de grădiniță la cel de școală (somnul de după-amiază pe care îl va face acasă, preluarea copilului de la școală), cunoașterea modalităților prin care părintele va colabora cu școala în diferite situații [19].

Prin urmare, „pregătirea copiilor pentru activitatea de învățare în școală este actuală mai ales azi, când în lume se înregistrează tendințe comune privind realizarea continuității dintre preșcolaritate și învățământul primar. Or, instituția preșcolară, ca sistem deschis, are rolul important de a pregăti copilul pentru a se încadra fără dificultăți și eficient în activitatea de învățare în școală. Deși trăsăturile psihice care definesc profilul elevului nu pot fi formate în preșcolaritate, totuși, constituirea premiselor acestor trăsături este posibilă din grădiniță, deoarece ele reprezintă o con-

diție *sine qua non* a continuității dintre aceste două trepte ale învățământului și a unui început activ de învățare sistematică”, afirmă V. Pascari [13, p. 69].

Alte inițiative care să apropie copiii preșcolari de mediul și caracteristicile școlii pot fi [9, p. 235]:

- vizitarea grădiniței de către copiii unei clase I, care să le împărtășească copiilor din grupa mare și cea pregătitoare experiența de elev;
- organizarea unor serbări comune ale preșcolariilor din grupa pregătitoare cu copiii clasei I, activitate ce favorizează cunoașterea interpersonală.

La finele *educației timpurii - nivelul 0* [2, p. 55], copilul va fi apt:

- ☒ să manifeste autonomie și respect față de sine și față de ceilalți în diferite contexte;
- ☒ să fie deschis spre învățare continuă, manifestând dinamism, creativitate și responsabilitate;
- ☒ să se orienteze în sistemul de valori (bine – rău etc.) în calitatea sa de mic cetățean;
- ☒ să manifeste premisele necesare pentru intrarea în școala primară: comportament psihosocial, emoțional; autocontrol; abilități cognitive, psihomotorii și de comunicare.

În *concluzie*, putem afirma că pregătirea personalității copilului pentru debutul școlar și adaptarea lui școlară depind de calitatea condițiilor asigurate de mediul de învățare și dezvoltare, prin valorificarea întregii activități a copilului pe tot parcursul educației timpurii. Totodată, pregătirea optimă pentru școală facilitează procesul de educație a copilului de 6-7 ani prin asigurarea stării sale de bine în orice context socio-educational. Astfel, implicarea nemijlocită a părinților/adulților, colaborarea lor atât cu cadrele didactice din instituțiile de educație timpurie, cât și cu cele din învățământul primar, în acest proces complex de pregătire a copilului pentru școală, conduce la rezultate bune în ceea ce privește potențialul dezvoltării holistice a copilului.

## REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Bolboceanu A., Vrânceanu M. *Ghid psihologic. Preșcolarul. Pentru educatori și învățători*. Chișinău, Editura „Lumina”, 1996.
2. *Cadrul de referință al educației timpurii*. Coord.: V. Guțu [et. al.]; aut. V. Clichici, L. Ciobanu [et. al.], aprobat CNC, MECC, 25 octombrie 2018.

3. Cemortan S. (coord.). *Evaluarea la debutul școlar*. Chișinău, Editura „Lyceum”, 2003;
4. Cemortan S., Paladi O. (coord. șt.). *Repere metodologice pentru socializarea copiilor de vârstă timpurie*. Culegere de articole. Chișinău, IȘE, 2015.
5. *Codul Educației al Republicii Moldova. nr.152 din 17.07.2014*. În: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 24.10.2014, Nr. 319-324 (634).
6. *Constituția Republicii Moldova*. În: Monitorul Oficial, nr. 1, 12.08.1994. Data intrării în vigoare: 27.08.1994.
7. *Curriculumul educației copiilor de vârstă timpurie și preșcolară (1-7 ani) în Republica Moldova*. Bolboceanu A., Cemortan S. et al. Chișinău, Editura „Cartier”, 2008.
8. *Curriculum pentru educația timpurie*. Coord.: V. Guțu [et. al.]; aut. M. Pavlenco, L. Mocanu, V. Clichici [et. al.], aprobat CNC, MECC, 01 noiembrie 2018.
9. Glava A., Glava C. *Introducere în pedagogia preșcolară*. Cluj-Napoca, Editura „Dacia”, 2002.
10. *Ghid de aplicare a instrumentului de monitorizare a pregătirii copiilor pentru școală și a Fișei de monitorizare a progresului preșcolarului/Ministerul Educației al Republicii Moldova*; expert intern.: Linda Platas. Chișinău.; Tipografia „Vite-jesc”, 2014.
11. *Metodologia de înscriere a copiilor în clasa I*. Aprobat prin Ordinul nr. 305 din 31.03.2016 și modificat prin Ordinul nr. 149 din 21.03.2017, MECC. În: <http://edu.gov.md>.
12. *Metodologia de monitorizare și evaluare a dezvoltării copilului în baza Standardelor de învățare și dezvoltare a copilului (vârsta 1,5 ani – 7 ani)*. Ghid pentru cadrele didactice din educația timpurie. Chișinău, MECC, 2019,
13. Pascari V. *Repere epistemologice din perspectiva relațiilor de continuitate în activitatea instituției preșcolare și școala primară*. În: „*Studia Universitatis*”, Rev. științifică a USM, 2007, nr. 5. p. 69-72.
14. *Regulamentul cu privire la organizarea obligatorie a pregătirii copiilor către școală de la vârsta de 5 ani*. MECC. Disponibil pe: <http://mecc.gov.md>.
15. *Standarde de învățare și dezvoltare a copilului de la naștere până la 7 ani*. Coord.: V. Guțu, M. Vrânceanu [et. al.]; aut. M. Pavlenco [et. al.], aprobat CNC, MECC, 25 octombrie 2018.
16. *Standarde de învățare și dezvoltare pentru copil de la naștere până la 7ani: Standarde profesionale naționale pentru cadrele didactice din instituțiile de educație timpurie*. Vârtosu L., Pânzari A., Velișco N. [et al.]. Chișinău, S.n., Tipografia „Sirius”, 2013.
17. Șchiopu U., Verza E. *Psihologia vârstelor. Ciclurile vieții*. București, Editura Didactică și Pedagogică, 1997.
18. Vasian T. [et. al.]. *Aspecte ale politicilor educaționale în educația timpurie. Studiu analitic*. Chișinău, IȘE, 2018.
19. Волков Б.С., Волкова Н.В. *Готовим ребенка к школе*. 4-е изд., перераб. и доп. – СПб.: Питер, 2008.



## CADRUL DIDACTIC ÎNTRE IDENTITATEA PERSONALĂ, PROFESIONALĂ ȘI DEMNITATEA UMANĂ

**Rezumat:** *Textul explicitează problematica identității personale și profesionale a cadrului didactic și demnitatea sa umană în procesul educațional. Acestea reprezintă efortul de integrare în grupul educațional și de identificare a poziției pe care o deține în comunitatea pedagogică. Pentru „a trăi” cu adevărat, pentru a găsi viața personală și profesională satisfăcătoare de rezonabilă în mediul educațional, cadrul didactic are nevoie de o imagine personală adecvată și realistă, de construirea valorică a demnității sale umane prin efortul de articulare a sa la societate și pe care să le accepte actorii educaționali.*

**Cuvinte-cheie:** *identitate, individualitate, demnitate, cadru didactic, imaginea de sine, stima de sine.*

Conceptul de identitate, în psihosociologie, definește interacțiunea psihologicului cu socialul, la nivelul fiecărui individ. Individul se construiește pe sine prin raportare la alții, la societate. El își formează o conștiință socială prin care își articulează calitățile personale și propria existență la existența celorlalți. Prin identitate actualizăm, la nivel individual, caracteristicile mediului social. Individul înglobează, la nivelul personalității, influențele și reprezentările sociale pe care mediul sociocultural i le oferă, formând „nodul dur” al gândirii sale, al manierei în care se raportează la alții și își evaluează propria poziție. *Identitatea este deci produsul unui proces interactiv dintre individ și câmpul social* [1].

Conceptul de identitate a fost abordat fie din perspectiva psihanalitică, drept interiorizare a normelor de către sine (din această perspectivă vizualizăm patru aspecte esențiale ale identității: încrederea în sine; caracterul stabil al elementelor individului; integrarea eului/egoului; adeziunea la valorile grupului și a identității sale), fie din perspectiva sociologică, semnificând diverse forme de integrare într-o ordine socială. În primul caz, ea reprezintă o sinteză a diferitelor elemente personale cu valorile sociale (identitatea este

deci socializare, interiorizare de norme, învățare socială). În al doilea caz, identitatea este descrisă ca o reflectare dialectică în individ a valorilor comune într-o societate. Identitatea este deci impusă de stimulul social ce reprezintă un rezervor de identități-tip. Identitatea socială se formează, în acest caz, prin asimilarea valorilor oferite de grupurile de apartenență, de contextul social larg. Individul este „impregnat” din exterior [2].

De-a lungul timpului, numeroși filosofi au încercat să găsească răspunsul la ceea ce are identitatea ca natură, ca esență, ajungându-se la concluzii diverse. Unii au propus identitatea materiei ca fiind identitatea personală. Asemănarea materiei nu e însă suficientă pentru identitate personală. Unii recurg la suflet: acesta are o continuitate neatinasă pe parcursul tuturor schimbărilor fizice ale corpului, și poate chiar supraviețui distrugerii totale a corpului. Totuși, nu există dovezi suficiente care să ateste existența sufletului, iar neurologia modernă a dovedit că majoritatea funcțiilor presupuse a fi ale sufletului sunt, de fapt, îndeplinite de creier. De asemenea, adepții teoriei sufletului nu pot dovedi cum funcționează acesta, ce părți componente are și cum interacționează pentru a îndeplini presupusele funcții ale sufletului. Deși

sufletul ar oferi o soluție problemei identității personale, existența sa nu poate fi dovedită practic. De exemplu, deseori se afirmă că un profesor este sufletist, demonstrează un atașament de suflet față de copii; aici se întrevede atitudinea sa, afecțiunea și sentimentele de iubire față de copii. Însă răspunsul la întrebarea „ce este sufletul?” poate fi găsit doar prin teorii științifice care bazează identitatea personală pe fenomene naturale. Conform lui Erikson, construirea identității se realizează prin efortul de articulare a individului la societate. Avem, în acest caz, o identitate îndeosebi personală, un produs adesea izolat de context [3]. Erikson aparține curentului „ego psychology”, care afirmă primatul conștiinței asupra inconștiinței: eul/egoul se poate autonomiza controlându-și pulsivitățile primitive. Pe când psihanalizii clasici vorbesc despre „identificare” (proces prin care subiectul își însușește, în momente cheie ale dezvoltării sale, atribute sau trăsături ale persoanelor care îl înconjoară) pentru a desemna procesul fundamental al constituirii și transformării subiectului, Erikson utilizează conceptul de *identitate*. El distinge *identitatea personală* (sentimentul unei continuități existențiale în timp, sentimentul de a fi același și recunoașterea de către ceilalți a acestei continuități și similitudinii) și *identitatea eului* (sentimentul de a fi într-un anumit fel, de a fi o anumită persoană, de a avea un anumit stil de individualitate).

În context menționăm că identitatea este istoria cavalcadei identificărilor pe care le desfaci și le refaci neconștient și care pot fi prilejuri de disfuncții numite crize de personalitate, de aceea identitatea personală are o structură dinamică [4], vizualizată în următoarele componente:

- continuitatea în timp și în spațiu;
- integrarea în individ a rolurilor pe care acestea le joacă de-a lungul vieții;
- diferențierea cognitivă și afectivă față de ceilalți;
- dedublarea internă, dialogul interior, autoanaliza (baza conștiinței);
- unicitatea, realitatea biologică, dar și sentimentul că orice persoană este incomparabilă cu alta;
- creativitatea, capacitatea de a contribui la cristalizarea identității personale (în sens larg), sau manifestarea activă în viață (în sens restrâns);
- autovalorizarea.

Din perspectiva psihosocială, identitatea este rezultanta interacțiunii dintre componentele psihologice ale personalității cu variabilele sociologice. Individul este chemat să se afirme ca actor social, să joace un rol social, să se implice în construirea socialului [5]. Societățile sunt confruntate cu o problemă acută, determinată de noile schimbări sociale. Oamenii se întrebă tot mai mult asupra sensurilor și impactului vieții comunitare și profesionale, a influenței pe care ideologicul și politicul îl au asupra conștiinței noastre. Raportându-ne la tot ceea ce ne înconjoară și la evoluția noastră în acest context, ne punem adesea întrebări cu privire la identitatea noastră. Astfel:

- în sens strict, identitatea evocă și relevă continuitatea existenței, faptul că individul rămâne același în timp, că perseverează într-o formulă de sine?;
- în sens larg, identitatea poate fi asimilată cu o reprezentare unificatoare a existenței, cu imaginea de sine și conceptul de sine?.

Dar, în măsura în care este legată de practicile sociale, de ancorarea socială și de îmbogățirea culturală, identitatea nu se poate limita la imaginea de sine și la *transmisia culturală* a unor reprezentări. Ea se structurează și se construiește prin asumarea unor roluri pe scena socioprofesională și se reface continuu în cursul existenței. În realitate, procesul de formare a identității este unul complex, marcat de discontinuități, care nu se încheie niciodată și implică numeroase experiențe de viață, conflicte, transformări. Este un proces de dinamică personală într-un context dat [4].

În adolescență, efortul identitar joacă un rol capital în măsura în care permite individului să se integreze exigențelor sociale, marcând diferite etape ale evoluției sale. Uneori, însă, procesul de asumare a unei noi identități, în adolescență, presupune o respingere a etapei anterioare, o ruptură cu imaginea parentală. Pentru a-și proteja noua identitate, adolescentul este tentat să se distanțeze de identitatea proprie copilăriei. El își reconstruiește identitatea în funcție de noile dominante (sociale, sexuale) care-i marchează existența. Idealul de sine se construiește prin raportare la grupul de prieteni.

Afirmarea identității presupune următoarele dimensiuni:

- continuitatea care dă sentimentul stabilității, integrării în context și capacității de a elabora proiecte de viață;
- unitatea sau coerența internă permite subiectului social să găsească elemente de liant între diversele activități și evenimente pe care le traversează, să dea sens istoriei sale personale;
- diversitatea: articularea unor identități multiple (fizice, etnice, naționale, juridice, culturale), confruntarea acestora pe un „teritoriu” comun;
- autonomia și afirmarea: pentru a se forma, individul se opune adesea presiunii exterioare, se diferențiază, se distinge de alții. Diferențierea cognitivă poate lua forma opoziției afective; opusul acestei atitudini este conformarea la așteptările grupului, asimilarea pasivă;
- originalitatea: ea semnifică singularitatea, tendința individului de a-și afirma unitatea;
- acțiunea este urmarea asumării responsabilității; identitatea se afirmă și se consolidează prin producerea unei „opere”, prin creația individuală;
- valorizarea: prin acțiune și depășirea unor situații dificile, individul se valorizează în fața altora și pe sine însuși. El are nevoie și face eforturi să fie recunoscut, iubit, admirat, acceptat, confirmat. Orișicare om nutrește dorința să se afirme în context social, raportându-se la persoanele pe care le admiră. Dorința de schimbare, efortul pentru progres își are originea în aceeași nevoie de valorizare.

În studierea problematicii identității, sub diferitele ei ipostaze, se observă tendința de a confunda identitatea cu imaginea de sine sau cu imaginea grupului [6]. Or, *identitatea reprezintă performanța realizată de individ cu scopul implicării în acțiunea socială comună și în comunicare; identitatea este ceva dinamic și nu trebuie confundată cu imaginea „rigidă” pe care o are individul despre sine*. Reprezentantii sociologiei fenomenologice definesc identitatea ca rezultată a procesului socializării primare: ea se fixează treptat sub influența mediului social înconjurător, și poate fi schimbată imaginea „rigidă” pe care o are individul despre sine, deci o prezintă ca ceva imuabil. Krappman [5], în abordarea identității, propune o

analiză a relațiilor dintre deprinderile care fac posibilă și intermediază interiorizarea și caracteristicile sistemului social. Am putea afirma că identitatea socială a unei persoane începe să se identifice, să se contureze în familie, ea reprezentând baza identității sociale și de aceea pentru ca un copil să își dezvolte o anumită identitate socială, formarea identității începe din familie. Educația copilului în familie presupune atât o construcție de sine a părintelui, cât și o construcție a identității de sine a copilului. Încă de la nașterea copilului identitatea familiei se reconstruiește pentru a funcționa ca un complex educativ unitar pentru fiecare din membrii săi: există o educație între părinți și copii. Reconstruirea identității familiilor cu copii pe care să-i educe are loc pe plan social și afectiv. Pentru a-și dezvolta un simț coerent al identității, adolescenții testează diferite roluri. Atitudinile și valorile stabile, alegerea ocupației, căsătoria și stilul de viață se integrează gradual și fac posibilă trăirea identității propriei persoane și cu a celor din jur. Deci, putem conchide că identitatea reprezintă efortul indivizilor de a se integra în grup și de a identifica poziția pe care o deține în această comunitate.

*Demnitatea umană*, din latină *dignitas* – demn, este un termen abstract, care presupune calitatea reacțiilor, comportamentului unei persoane: calitatea de a fi demn, atitudine demnă, autoritate morală, prestigiu.

Demnitatea arată valoarea, cinstea, meritele morale, gradul de prețuire și rangul atins de o persoană în cadrul societății. În învățătura creștină, demnitatea umană este un dar divin, care, indiferent de condițiile în care trăiește, individul ia ca exemplu chipul lui Dumnezeu. În societate sub forma termenului de demnitate se mai poate înțelege autonomia și libertatea gândirii și a comportamentului unui individ [7].

Toate ființele umane se nasc libere și egale în demnitate și în drepturi. Ele sunt înzestrate cu rațiune și conștiință și trebuie să se comporte unele față de altele în spiritul fraternității. Demnitatea este caracteristica omului și a popoarelor. Demnitatea umană este o măsură de apreciere între oameni. Fiecare om își dorește demnitate. Ea vine de la sine și, indubitabil, de la alți oameni. Este un proces de apreciere a individului ca om. Ea vine de la om și se reflectă la om și însuși omul

trebuie să fie demn pentru că e om. Demnitatea nu trebuie să depindă de culoare, sex, vârstă, naționalitate, post, starea de sănătate, diagnostic etc. Filosoful german Jaspers, elogiind omul, menționa: „Cât timp vor exista oameni, aceștia vor fi ființe care nu vor înceta să se cucerească pe ei înșiși”. Oamenii sunt ființe purtătoare ale demnității. Demnitatea omului este de a fi reprezentantul nedefinitului. Dacă omul este ceea ce este, aceasta se datorează faptului că el recunoaște atare demnitate la el însuși și la toți ceilalți oameni [8]. Kant a identificat esența demnității omului astfel: „nimeni nu poate fi considerat numai ca mijloc, fiecare este totodată un scop în sine” [9]. Omului i se cuvine așadar stima, respectul, prețuirea tuturor valorilor ce rămân ca referințe pentru modul în care este tratat și este privit omul în societate, în epocă.

*Imaginea de sine* sau „*cum ne vedem*” se referă, așa cum se subînțelege deja, la modul în care ne percepem propriile noastre caracteristici fizice, emoționale, cognitive, sociale și spirituale. Imaginea de sine este expresia concretizată a modului în care se vede o persoană sau se reprezintă pe sine [5]. Ea se referă la perspectiva individuală asupra propriei personalități, iar formarea sa constă în primul rând într-o construcție subiectivă și implică trei aspecte: (1) construcția acesteia; (2) elementele pe baza cărora se realizează percepția celorlalți; (3) măsura în care conduita și motivația influențează crearea imaginii de sine.

Ca o consecință a construcției propriei imagini de sine se formează și aprecierea asupra acesteia: pozitivă sau negativă. Imaginea de sine nu corespunde întotdeauna cu imaginea pe care aceia din jur și-o formează despre noi, deci reflecția eului asupra imaginii de sine din perspectiva corespondenței sau necorespondenței între aceasta și judecata celuilalt. Această apreciere poate declanșa sentimente pozitive sau negative. Aprecierii e dependente de tipul de personalitate și are consecințe importante în privința integrării sociale [2]. Imaginea de sine se formează pe baza raportării persoanei la anumite grupuri sociale, precum familia și cercul de prieteni apropiați sau grupul de muncă, religios sau grupul organizației politice. Aceste grupuri exercită influențe diferite asupra imaginii de sine pe baza teoriei cu privire la comparațiile sociale.

Oamenii tind să se compare cu aceia asemănători lor din punct de vedere al imaginii. Ei recunosc intuitiv importanța stimei de sine în ceea ce privește eficiența și sănătatea lor mintală – de aceea încearcă să o mențină și să o ridice [10]. Imaginea de sine ne influențează comportamentele. Când ai o imagine de sine bună îți poți îndeplini obiectivele pentru că o imagine de sine bună îți dă entuziasm, energie și determinarea necesară pentru acest lucru, iar obstacolele sunt percepute ca provocări ce trebuie depășite pentru atingerea obiectivelor. O imagine de sine bună te face să relaționezi armonios cu ceilalți, prin atingerea obiectivelor poți avea performanțe profesionale, succes social etc. O imagine de sine negativă te face să-ți scadă motivația sau chiar o anihilează prin lipsa încrederii în forțele proprii ducând, mai departe, la comportamente de evitare [11].

În activitatea profesională, este evident faptul că fiecare dintre cadrele didactice are o imagine de sine care stă la baza reacțiilor, comportamentelor și acțiunilor personale și profesionale. Pentru cadrul didactic imaginea este expresia propriilor convingeri. Toate convingerile sale sunt formate la rândul lor din sentimente, succese, eșecuri, experiențe trecute și sedimentate în mintea sa. Din toate aceste lucruri se naște imaginea de sine - aceea care îl poate propulsa pe cadrul didactic înspre atingerea propriului potențial sau aceea care îl poate trage înapoi și îl poate țintui la un nivel cu mult sub potențialul său.

Pe lângă aceste principii, extrem de importante sunt caracteristicile personalității profesionale de succes/ale cadrului didactic de calitate. Care sunt, așadar, reperele la care trebuie să se raporteze el atunci când încearcă să aibă o imagine de sine mai bună și să ajungem personalitate de succes? Atare trepte pot fi:

**1. Direcția.** Omul este un mecanism de urmărire a unui scop. Când și-l atinge, caută altul și altul, și mereu altul. Când nu avem un scop, ne simțim pierduți, nu avem satisfacții și suntem pe jumătate disperați;

**2. Curajul.** Nu este suficient să ai o direcție și un scop; este extrem de important să ai și curajul să acționezi. Curajul nu există însă în absența ezitării sau a fobiei, el este chiar existența ezitării, fobiei și depășirea ei. Și nu este neapărat vorba de fapte eroice. De cele mai multe ori, cea mai admi-

rabilă formă de curaj se află în lucrurile mărunte ale vieții zilnice și trebuie descoperit dincolo de aparențele normalității;

**3. Acceptarea de sine.** Succesul real nu este posibil până în momentul în care cineva se acceptă pe sine așa cum este și nu renunță la prefăcătorie. Acesta este cel mai mare triumf al unei persoane în această viață - a se accepta pe sine necondiționat, cu iubire, indiferent de greșeli și dezamăgiri. În momentul în care ne acceptăm, sinele este ceea ce a fost dintotdeauna și tot ceea ce poate fi vreodată. Însă perspectiva noastră asupra lui este total schimbată [2]. În principiu, individul se cunoaște pe sine din încercările vieții, prin intermediul actelor sale de conduită, a prestațiilor personale și profesionale, a relațiilor sale cu alții, atât în împrejurări obișnuite, cât și în situații limită; este firesc că în cadrul acestor prestații personale și profesionale să distingem o primă grupă de succese și eșecuri care constituie prin dinamica lor prima sursă de autocunoaștere. E clar că succesele ridică nivelul de autoapreciere, în timp ce eșecurile le coboară. Pe termen lung acest joc a două tendințe va aduce la o stabilizare a imaginii de sine [1].

Când ne acceptăm pe noi înșine, ne dăm seama că suntem mai buni, mai înțelepți și mai puternici decât am realizat până atunci că suntem. Nu avem dintr-o dată calități mai mari, ci le scoatem la iveală pe acelea care deja existau. Ar fi util să înțelegem că noi nu ne identificăm cu greșelile noastre. Punctele negative din viața noastră ne aparțin, dar nu ne definesc. Să ne concentrăm, așadar, pe gândul că suntem „cineva”, chiar acum, în acest moment al vieții noastre, indiferent de greșeli, dezamăgiri și de nemulțumirile pe care le avem față de noi înșine.

Autorespectul este în strânsă legătură cu imaginea de sine sau cu stima de sine.

*Stima de sine* reprezintă capacitatea cadrului didactic de a se privi într-un mod pozitiv, acceptarea propriei puteri și a zonelor în care se mai pot aduce îmbunătățiri, ea se bazează pe credințele și presupunerile legate de aptitudini, limitări, înfățișare, resurse emoționale, locul fiecăruia în lume, percepția potențialului și sentimentul importanței. S. Coopersmith (1984) definește stima de sine ca fiind un ansamblu de atitudini și opinii pe care indivizii le pun în joc, în raporturile lor cu

lumea exterioară. Încrederea în reușita personală, mobilizarea în vederea atingerii unor obiective, resimțirea mai mult sau mai puțin a unui eșec, ameliorarea performanțelor prin valorificarea experiențelor anterioare sunt atitudini legate strict de stima de sine. Cu alte cuvinte, stima de sine cuprinde o dispoziție mentală care pregătește individul pentru a reacționa conform așteptărilor sale de succes, acceptarea și determinarea personală. Stima de sine este expresia unei aprobări sau dezaprobări privind sinele însuși. Ea ne indică în ce măsură un individ se crede capabil și important. Este o experiență subiectivă care se traduce la fel de bine atât verbal, cât și prin comportamente semnificative [2].

Anumiți autori consideră că, spre mijlocul copilăriei, individul își formează o imagine despre el care rămâne relativ constantă în cursul vieții. Această apreciere a sinelui va fi afectată, în decursul evenimentelor vieții, dar se pare că își regăsește nivelul obișnuit atunci când condițiile mediului se normalizează. S-a demonstrat că aprecierile despre sine rezistă relativ bine schimbărilor, nevoia de coerență și stabilitate fiind mai puternice. Atitudinile privind sinele, ca și toate celelalte atitudini, pot fi sau nu conștiente. Ele poartă anumite conotații afective pozitive sau negative strâns legate de procesele cognitive și motivaționale. Pentru „a trăi” cu adevărat, adică pentru a găsi viața satisfăcătoare de rezonabilă, este nevoie de o imagine personală adecvată și realistă pe care s-o acceptăm. *Trebuie să ne acceptăm singuri. Trebuie să ne stimăm.* Nivelul stimei de sine afectează puternic performanțele în toate activitățile, o diminuare a stimei de sine sporește riscul insucceselor, determinând astfel o viziune și mai sumbră asupra propriei persoane. Stima de sine este profund legată de raportul dintre sinele autoperceptat și sinele ideal (dorit), adică modul în care am vrea să arate, sub multiple aspecte, persoana noastră [10].

Stima de sine se bazează pe trei componente: (1) încrederea în sine, (2) concepția despre sine, (3) iubirea de sine. O bună doză de fiecare dintre aceste trei componente este indispensabilă pentru a obține o *stimă de sine armonioasă*. Între cele trei componente ale stimei de sine există legături de interdependență: iubirea de sine (a te respecta indiferent de ceea ce ți s-a întâmplat) fa-

cilitează o concepție despre sine pozitivă (a crede în capacitățile tale, a te proiecta în viitor), care, la rândul ei, influențează favorabil încrederea de sine (a acționa fără teama excesivă de eșec și de judecata altuia).

*Iubirea de sine* este elementul cel mai important în activitatea profesională. A ne stima înseamnă a ne evalua. Dar a ne iubi nu suportă nici o condiție: ne iubim în ciuda defectelor și limitelor, în ciuda eșecurilor și înfrângerilor, pur și simplu pentru că o voce interioară, timidă, ne spune că suntem demni de iubire și respect. Această iubire necondiționată nu depinde de performanțele noastre, ea arătând că ne putem regrupa după eșecuri. Ea nu ne ferește de suferință sau de îndoială în cazul unor dificultăți, dar ne apără de disperare. Iubirea de sine depinde în mare parte de dragostea pe care ne-au împărtășit-o familia noastră atunci când eram copii, și de „hrana afectivă” care ne-a fost dăruită.

*Concepția despre sine* înseamnă părerea pe care o avem despre noi, această evaluare fondată sau mai puțin fondată, a calităților și defectelor noastre, este al doilea stâlp al stimei de sine [13]. Nu este vorba doar de cunoașterea de sine; importanța nu este realitatea lucrurilor, ci convingerea de a fi deținători ai calităților sau defectelor, ai potențialităților și limitelor. Este un fenomen în care subiectivitatea joacă un rol esențial. Această concepție pe care o avem despre noi înșine o datorăm mediului nostru familial și în special proiectelor pe care părinții noștri le fac pentru noi. În unele cazuri copiii sunt împovărați în mod inconștient de către părinți și îndeplinesc ceea ce ei înșiși nu au putut sau nu au știut să realizeze în viața lor. Este ceea ce se numește „copilul însărcinat cu o misiune”.

*Încrederea în sine* semnifică a treia componentă a stimei de sine și se aplică în special la actele noastre. A fi încrezător înseamnă a considera că ești capabil să acționezi într-o manieră adecvată în situațiile importante. Contrar iubirii de sine, și mai ales, concepției de sine, încrederea în sine nu este prea dificil de identificat; pentru aceasta este suficient doar să te întâlnești frecvent cu persoana, să observi cum se comportă în situații noi sau neprevăzute, în care există o miză, sau dacă este copleșită de dificultăți în realizarea a ceea ce are de îndeplinit. Încrederea în sine provine în

principal din modul de educație transmisă de familie sau de școală. Conform acestei transmiteri, stima de sine înseamnă capacitatea de a înfrunta dificultățile fundamentale ale vieții, fără a pierde speranța.

*Imaginea și reprezentarea* cadrului didactic sunt două procese diferite. Precizăm că imaginea constituie evocarea unor elemente ale obiectului cunoscut anterior în funcție de anumite dorințe, de un elan afectiv, iar reprezentarea semnifică relaționarea elementelor anumitor valori și interese. Or, imaginea se referă mai mult la dorință, iar reprezentarea se identifică mai mult în aspirație, dat fiind că „în timp ce imaginea capătă o forță activă și devine *image-ghid*, reprezentarea ajunge la elaborarea modelelor mai mult sau mai puțin raționalizate. Și una, și cealaltă contribuie la orientarea comportamentelor, dar prima o face într-un fel mai spontan și mai afectiv, iar cea de a doua mai direct, cu referire la norme și sisteme de valori” [12]. Reprezentarea poate fi rațională și simbolică. Când această diferențiere o aplicăm la personalitatea cadrului didactic, sesizăm că el poate fi reprezentat în conștiința elevului/studentului prin elemente raționale (indicatori, alte semne caracteristice). Reprezentarea simbolică (din greacă *symbolon* înseamnă „semn de recunoaștere”, deci „simbolul este un întreg din care sesizăm un aspect prezent pe care îl știm legat de un alt aspect ascuns” [12]. Astfel, personalitatea unui cadru didactic, fiind apreciat ca model, poate fi reprezentată în conștiința elevului/studentului fie prin semne ce compun o reprezentare exactă, fie prin simboluri, ca semnificații ascunse. Deci, nu ne putem rezuma doar la universul rațional, deoarece „pentru fiecare dintre noi există o lume imaginară ce împrumută elemente din lumea reală și din diferitele lumi imaginare ale grupurilor, ale societății, ale civilizației căreia îi aparține. Prin aceste imagini suntem legați de ceilalți într-un mod cu atât mai puternic cu cât această legătură este cel mai adesea inconștientă” [12]. Deci, charismaticul personalității cadrului didactic poate fi acceptat în sens metaforic, iar metafora poate entuziasma, poate înaripa activitatea elevului/studentului, având chiar valențe praxiologice. Cu atât mai mult, într-o lume în care rosturile personalității sunt periclitare de spectrul înstrăinării, a căuta, a identifica și a găsi modele, a sesiza în alt

semn, un reper valoric reprezintă elemente valoroase ale personalității charismatice.

Încrederea se bazează pe experiența succesului. Putem începe cu succese minime care să ne ajute să obținem succese mult mai mari. Vestea bună este că avem șanse să fim persoane de succes și cu încredere în sine chiar dacă am trăit până acum o viață plină de nereușite și insuccese. Putem alege, începând de astăzi, să ne comportăm de parcă am avea încredere în noi și succesul va veni indubitabil. Și nici nu trebuie să uităm că în viața școlară elevii văd obiecte, aud cuvinte, analizează idei ce reflectă discursul profesorului, astfel profesorul devine credibil...

Eșecurile din trecut nu contează!; ele trebuie folosite ca o posibilitate de a învăța și trebuie alungate repede din gând. Să căutăm în trecut cea

mai mică și mai insignifiantă reușită, să amplificăm și să aducem în viața noastră din prezent emoțiile reușitei și bucuria încrederii în sine pe care le-am experimentat cândva.

În contextul celor explicitate, nu trebuie să uităm că viața ne oferă o serie de repere la care să ne raportăm când ne construim imaginea de sine și fiecare preia din viață un set de valori ca sistem de referință. Mai mult sau mai puțin conștient realizăm că succesele personale nu se ridică la un nivel de apreciere personală suficient de bun și atunci căutăm confirmări exterioare. Când îți acorzi suficientă valoare, îți atingi mai ușor obiectivele, pentru că a avea încredere în sine, în forțele proprii te face să-ți mobilizezi exact resursele de care ai nevoie ca să depășești obstacolele și să mergi în direcția dorită.

## REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Ciobanu V. *Valorile în societatea contemporană*. Chișinău, Editura „Didactica Pro”, nr. 4, 2000, p. 20-23.
2. Iluț P. *Sinele și cunoașterea lui. Teme actuale de psihosociologie*. Iași, Editura „Polirom”, 2001.
3. Erikson E. *Identity and the life cycle*. New York, Publishing company „Norton”, 1988.
4. Golu M. *Dinamica personalității*. București, Editura „Geneze” 1993.
5. Paladi O. *Caracteristica relațiilor dintre conștiința de sine și sistemul de valori al adolescenților*. În: revista „Univers Pedagogic” nr. 2, p. 57-65, Chișinău, 2010.
6. Chelcea S. *Memorie socială și identitate națională*. București, Editura INI, 2000.
7. Cucuș C. *Educația – dimensiuni culturale și interculturale*. Iași, Editura „Polirom”, 2000.
8. Crăciun S. *Valori educaționale. Conflicte valorice și rezolvarea lor*. Chișinău, Editura „Didactica Pro” nr. 4, p. 12-17, 2000.
9. Kant I. *Tratat de pedagogie*. Iași, Editura „Agora”, 1992.
10. Pavelcu V. *Cunoașterea de sine și cunoașterea personalității*. București, Editura Didactică și Pedagogică, 1982.
11. Neamțu K. *Devianta socială. Ghid de intervenție în cadrul problemelor de comportament ale elevilor*. Iași, Editura „Polirom”, 2003.
12. Chombart de Lauwe P.H. *Cultura și puterea*. București, Editura Politică, 1982.
13. Paladi O. *Conștiința de sine și sistemul de valori ale adolescentului*. Chișinău, Tipografia „Print-Caro”, 2013.

## PROFESIONALIZAREA PROCESULUI DE FORMARE PENTRU CARIERA DIDACTICĂ

**Rezumat.** În articolul dat se pune în discuție relevanța activității de formare pentru cariera didactică, concepută drept evoluția de la principiile pedagogiei moderniste spre elemente postmoderniste, profilează importanța plasării procesului de pregătire socio-profesională la nivelul unor modele strategice specifice: modelul incitativ-personal, modelul achiziției prin inserție socială, modelul umanist și modelul tehnicist. Se atenționează asupra importanței selectării de către furnizorii de programe de formare a modelelor teoretice, respectiv paradigmele formării profesionale caracterizate și clasificate după diverse criterii, care vor constitui repere utile în proiectarea și desfășurarea programelor de pregătire profesională, precum și pentru cariera didactică a personalului didactic.

**Cuvinte-cheie:** dezvoltare profesională, evoluție în carieră, modele teoretice, paradigme, modelul competențelor, criterii de performanță, știința/arta predării, instrument de evaluare.

„...nici o profesiune nu cere posesorului ei atâta competență, dăruire și umanism ca cea de educator, pentru că în nici una 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” [apud: 2, Salade D.].

„Meseria de profesor este o mare și frumoasă profesiune, care nu seamănă cu nici o alta, o meserie care nu se părăsește seara odată cu hainele de lucru. O meserie aspră și plăcută, umilă și mândră, exigentă și liberă, o meserie în care mediocritatea nu este permisă, unde pregătirea excepțională este abia satisfăcătoare, o meserie care epuizează și înviorează, care te disperă și exaltă, o meserie în care a ști nu înseamnă nimic fără emoție, în care dragostea e sterilă fără forța spirituală, o meserie când apăsătoare, când implacabilă, ingrată și plină de farmec [apud: 2, Salade D.].

Prioritate a societății actuale, educația de calitate implică în principal formarea formatorilor ca profesioniști în domeniu, care să dețină com-

petențe-cheie atât din categoria celor generale (cunoașterea limbilor străine, utilizarea TIC etc.), cât și a celor științifice și metodice, psihopedagogice, manageriale, de relaționare etc. Considerăm că, alături de acestea, formarea și dezvoltarea competențelor etice și deontologice, în calitate de componentă a modelului pedagogic, constituie o necesitate stringentă pentru formatori, atât în formarea inițială a profesorilor, cât și în procesul de formare profesională continuă a cadrelor didactice. Să nu trecem cu vederea faptul că, deși poartă amprenta binelui, pozitivului, dezvoltării, educația trebuie analizată și din perspectiva erorilor de natură etică și deontologică, care, în mod cert, doar îi subestimează/perturbă menirea. Printre acestea, pot fi: didactogenia sau eroarea involuntară a profesorului, erorile în evaluare, fenomenul „favoritul profesorului”, violența verbală etc. Din această perspectivă, vom atenționa asupra faptului că programele de **formare pentru cariera didactică** trebuie să acorde un rol aparte domeniului etic și deontologic pentru ca să putem vorbi de profesori care acționează, conștienți fiind de implicațiile propriilor comportamente asupra devenirii elevilor lor [3].

Reieșind din faptul că procesul de formare profesională continuă a cadrelor didactice cuprinde dezvoltarea profesională și evoluția în carieră,



abordarea procesului de formare pentru cariera didactică de către diverse sisteme de învățământ de-a lungul timpului poate contribui la conștientizarea semnificațiilor de natură teoretică și practică ale schimbărilor pe care le trăiesc în prezent oame-nii școlii, ca actori și spectatori în același timp.

Activitatea de formare, concepută în sensul evoluției de la principiile *pedagogiei moderniste* spre *elemente postmoderniste*, evidențiază importanța situării pregătirii socio-profesionale la nivelul unor modele strategice specifice: *modelul incitativ-personal* (bazat pe stimularea motivației cursanților și pe dezvoltarea potențialului individual), *modelul achiziției prin inserție socială* (bazat pe învățarea profesiei în context profesional real), *modelul umanist* (care urmărește dobândirea culturii generale, formarea intelectualilor) și *modelul tehnicist* (centrat pe dobândirea culturii profesionale, în vederea formării profesioniștilor, a specialiștilor) [5].

De menționat faptul că relevanța selectării de către furnizorii de programe de formare a modelelor teoretice, respectiv paradigmele formării profesionale caracterizate și clasificate după diverse criterii, care vor constitui repere utile în proiectarea și desfășurarea programelor de pregătire atât profesională, cât și pentru cariera didactică a personalului didactic.

Vom accentua, însă, că, indiferent de poziționarea paradigmatică adoptată, *competența didactică* trebuie să constituie obiectivul central al tuturor programelor de formare profesională. Competența este o realitate dinamică și flexibilă, greu de surprins și de cuantificat. Diverse definiții ale competenței, oferite de literatura de specialitate, fac referire la relația dintre cel care desfășoară o activitate și rezultatele bune ale activității sale. Varietatea abordărilor problematice competenței didactice conduce la o diversitate de criterii, pe baza cărora este apreciată activitatea profesorilor din învățământul de toate gradele. În același timp, îmbunătățirea programelor de pregătire profesională nu poate fi realizată decât în urma proiectării la nivel național a unui *profil (model) de competență*, care să poată fi luat ca reper unitar, asigurând astfel coerența și consistența procesului de formare inițială, dar și continuă, în mare măsură, ca premisă a profesionalizării carierei didactice.

Pentru a asigura un program de pregătire pro-

fesională coerent și eficient, este necesară îmbunătățirea continuă a viziunii formatorilor asupra ansamblului traseului de formare a cursanților, astfel încât să fie asigurată profesionalizarea procesului de formare pentru cariera didactică, prin utilizarea *modelului profesiei și a standardelor profesionale*, ca punct de plecare în proiectarea activităților de pregătire, ca suport în realizarea lor, precum și ca sistem de referință în evaluarea eficienței procesului de pregătire profesională.

La nivelul general al planului de învățământ, întocmit din perspectiva profesionalizării carierei didactice, competențele prevăzute de modelul profesiei didactice pot fi formate prin intermediul disciplinelor de învățământ obligatorii și opționale.

Portofoliul, ca instrument de evaluare, prevăzut să fie alcătuit din lucrări realizate în timpul activităților de seminar și în cadrul unor activități independente, prin valorificarea surselor bibliografice recomandate cursanților, constituie, de asemenea, un prilej/ocazie/circumstanță de formare a competențelor profesionale.

Contribuții remarcabile la elucidarea problematicii formării profesionale centrate pe dobândirea competențelor didactice au avut cercetători precum: F.M. Gerard, X. Roegiers, J. Cardinet, J.E. Ormrod, R.W. Houston, F. Raynal, G. Dall'Alba, J. Sandberg, A. Reunier, P. Perrenoud, S. Marcus, N. Mitrofan, I. Jinga, C. Cuceș, M. Diaconu, R.M. Niculescu, R. Iucu, L. Antonesei, L. Gliga, E. Istrate, S. Cristea, I. Neacșu.

O tipologie operațională a *structurii competenței didactice* (clasificările fiind numeroase!) aplicată în procesul de pregătire a cadrelor didactice este următoarea:

- competențe profesional-științifice;
- competențe psihopedagogice;
- competențe psihosociale și relaționale;
- competențe manageriale;
- competențe instituționale.

Deținerea acestor tipuri de competențe oferă cadrelor didactice posibilitatea asumării diferitelor *roluri profesionale* posibil de îndeplinit la un moment dat, rezultate din așteptările manifestate de mediul profesional în legătură cu prestația lor.

Prezența competențelor profesionale ale educatorului/profesorului și gradul lor de dezvoltare condiționează măsura în care acesta își poate asuma diverse *roluri profesionale*: tehnician, practi-

cian reflexiv, actor, transformator al conținutului curricular, agent al schimbării sociale, furnizor de informație, model de comportament, creator de situații de învățare, evaluator, terapeut etc. *Rolurile* educatorului/profesorului modern au fost analizate și prezentate schematic de Andre de Peretti [6].

Profesionalizarea carierei didactice este un proces indus, prin elaborarea și aplicarea standardelor profesionale, stabilirea criteriilor de evaluare a nivelului de atingere a acestor standarde, dar este și un rezultat al reflexivității și autonomiei personale.

De remarcat experiențele altor țări în privința profesionalizării carierei didactice, apreciate drept pozitive, acestea fiind utilizate ca surse de inspirație în reorganizarea și restructurarea profesiei didactice, dar și în reformarea strategiilor de pregătire a profesorilor, în vederea modernizării și creșterii calității învățământului din țara respectivă.

Sintetizând informațiile obținute prin consultarea unor surse variate privind *experiența standardizării profesiei didactice* în Australia, SUA, Marea Britanie, Canada, Belgia, Elveția, țările Europei Centrale și de Est și R. Moldova, conștientizăm funcționalitatea standardelor centrate pe finalitate, pe produs, respectiv pe formarea competențelor didactice.

Profesionalizarea carierei didactice devine astfel posibilă și în țara noastră, atâta timp cât se conturează un model al profesiei didactice, iar pregătirea profesorilor are la bază standardele profesiei, concepute pentru profesorii de diverse specializări, pentru cadrele didactice debutante, pentru educatorii/profesorii mai experimentați etc., astfel încât întreaga activitate profesională a cursanților/formabililor să poată fi pregătită, desfășurată și evaluată în mod profesionist.

De comun acord cu documentele de politici educaționale recente, la nivel național formarea profesională continuă a personalului didactic [1, art. 131, 133, 135] se întemeiază pe modelul abordării prin competențe și pe conceptul de dezvoltare cumulativă a nivelului de competență a personalului didactic [1, art. 3]. Iar nivelul de competență vizat prin programele și activitățile de formare profesională continuă [1, art. 126 (b)] este evaluat în funcție de:

a) abilitatea cadrului didactic de a mobiliza, a combina și a utiliza în mod autonom ansamblul de cunoștințe și competențe profesionale în conformitate cu evoluția Curriculumului Național și cu nevoile educației;

b) capacitatea cadrului didactic de a face față schimbării, situațiilor complexe, precum și unor stări de criză.

În opinia specialiștilor din domeniul științelor educației, un *standard profesional* are o structură complexă, fapt care permite ca atât evaluarea internă, cât și cea externă a cadrelor didactice să fie realizată conform domeniilor, indicatorilor și descriptorilor *Standardelor de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general*, aprobate de Ministerul Educației, Culturii și Cercetării, prin ordinul ME nr. 623 din 28.06.2016 [7].

În acest context, avantajele standardizării contribuie la asigurarea calității formării inițiale și continue; certificarea profesorilor; posibilitatea de dezvoltare a carierei; crearea unui mecanism eficient de evaluare internă și externă a rezultatelor; dar și a procesului didactic; recompensarea cadrelor didactice performante; coeziunea dintre diverse segmente instituționale implicate în educație.

În același timp, printre dificultățile legate de procesul standardizării se pot profila anevoițe precum: tendința de a absolutiza funcțiile standardelor; dificultatea determinării punctului optim al conexiunii dintre constant și obligatoriu de realizat, pe de o parte, și dinamism și flexibilitate, pe de altă parte, etc.

Totuși, pentru a deveni un instrument folositor în asigurarea calității educației și a managementului educațional strategic, precum și pentru promovarea carierei didactice, modelul competențelor cadrelor didactice trebuie să fie extins prin introducerea unui set de *criterii de performanță*, cu scopul de a se asigura înțelegerea și utilizarea corespunzătoare a fiecărui element component al acestor competențe.

În sistemul actual educațional, competențele de predare ale cadrului didactic sunt recunoscute drept relevante și considerate definitorii pentru întreaga sa activitate educativă. Unele dintre aceste competențe aparțin *științei predării* și pot fi standardizate, astfel încât pot fi descrise concret activitățile care se cer desfășurate, performanțele așteptate în activitatea profesorului și

critериile după care va fi evaluată prestația sa. Pe de altă parte, există și competențe nestructurizabile, care țin de *arta predării*, de caracteristicile personale ale educatorului, care nu pot fi surprinse în performanțe măsurabile, dar care fac activitatea educativă autentică și adaptată contextual. Anume aceste cadre didactice au câștig de cauză în parcurgerea traseului de profesionalizare a carierei didactice.

**În loc de concluzii.** 1. Rezumând asupra faptului că educația este un sistem inert, procesul și motivarea cadrului didactic în vederea profesionalizării carierei didactice sunt în mare parte influențate, deoarece sunt necesare perioade lungi pentru ca îmbunătățirile din sistemele educaționale să se manifeste în nivelul de alfabetizare funcțională, performanțele școlare, abilitățile pe piața muncii și competitivitatea economică în general. Cu toate acestea, pe parcursul ultimelor două decenii Republica Moldova a obținut anumite succese în domeniul educațional; s-au înregistrat anumite progrese și în performanțele educaționale, bineînțeles, dat fiind tendințele cadrului didactic/formatorului de a parcurge traseul de profesionalizare continuă în cariera didactică. Confirmare sunt și rezultatele Programului pentru Evaluarea Internațională a Elevilor (PISA), în care Republica Moldova a obținut rezultate mai bune în 2015, comparativ cu propria performanță din 2009, dar care rămâne încă departe de standardele țărilor Organizației pentru Cooperare și Dezvoltare Economică (OCDE) [4, p. 9].

2. Organele abilitate cu îmbunătățirea calității sistemului de învățământ și a condițiilor de trai din Republica Moldova să se implice/să contribuie insistent la: a) Impulsionarea reformei privind implementarea conceptului de educație continuă și învățare pe tot parcursul vieții în corespondere cu cerințele pieței forței de muncă; b) Ridicarea prestigiului profesiei de cadru didactic, în special prin motivarea financiară și prin modernizarea

sistemului de formare inițială și continuă a cadrelor didactice, dar și prin crearea condițiilor de muncă corespunzătoare pentru valorificarea vocației de pedagog și utilizarea timpului profesional și personal în mod rațional [4, p. 55].

3. Furnizorii de programe FPC, intervenind cu schimbări majore în structura programelor de pregătire profesională a cadrelor didactice, să aplice cele mai eficiente instrumente de evaluare, care pot motiva semnificativ formatorii/formabilii/cursanții în vederea profesionalizării carierei lor didactice, precum și elemente utile cadrelor didactice în situații educative atipice, a căror rezolvare implică creativitate, spontaneitate, încredere în sine, receptivitate la nou, putere de adaptare etc.

4. Utilizarea metodelor și instrumentelor de identificare periodică a nivelului competențelor formatorilor/formabililor/cursanților în procesul evaluării poate avea ca efect explorarea legăturilor posibile între programele de formare continuă pe diverse arii curriculare, stilurile de învățare ale formatorilor/formabililor/cursanților și dezvoltarea lor personală și profesională, ceea ce va stimula creșterea rolului competențelor etice și deontologice în formarea profesioniștilor în educație.

5. Viitorul incert al Republicii Moldova impune teoria pe care ar trebui să se bazeze dezvoltarea, drept una simplă, în esență: fortificarea la nivelul fiecărui om, al comunității și al societății în ansamblu a capacităților de a se adapta la schimbările cu caracter disruptiv și de a valorifica oportunitățile pe care le oferă viitorul pentru a atinge o calitate mai înaltă a vieții. În cadrul acestei teorii, o țară care are resurse limitate poate să atingă un nivel de dezvoltare superior doar asigurând șanse egale pentru toți, inclusiv șanse egale de utilizare a resurselor și serviciilor societății, și abilitând în mod pozitiv oamenii care provin din grupurile cele mai defavorizate [4].

## REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. *Codul Educației al Republicii Moldova*. Publicat: 24.10.2014 în Monitorul Oficial nr. 319-324, art. nr. 634; *Modificat LP nr. 138 din 17.06.16, MO nr.184-192/01.07.16 art.401; în vigoare din 01.07.16*, art. 133.
2. Chircev A., Dăscălescu R., Salade D. *Contribuții la orientarea șco-*

- lară și profesională*. Editura Didactică și Pedagogică, București, 1972.
3. Jeder D. *Rolul competențelor etice și deontologice în formarea profesioniștilor în educație*. 2016 Accesat: <http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/7421/1>.
  4. *Notă de concept privind viziunea Strategiei Naționale de Dezvoltare „Moldova-2030”*, elaborată de Expert-Grup și UNFPA Moldova, 2017. Accesat: [396.2018.ro/pdf](http://396.2018.ro/pdf).
  5. Lesne M. (1998), apud: Șt. Bumbuc. *Profesionalizarea procesului de formare pentru cariera didactică. Modele teoretice și aplicative*. București, Teză de doctorat, Universitatea București, 2009.
  6. Peretti A. *Educația în schimbare*, Editura „Spiru Haret”, Iași, 1996.
  7. *Standardele de competență profesională a cadrelor didactice din învățământul general, aprobate prin ordinul MECC nr. 623 din 28.06.2016*. Accesat: [http://edu.gov.md/sites/default/files/standarde\\_cadre\\_didactice.pdf](http://edu.gov.md/sites/default/files/standarde_cadre_didactice.pdf).

## FORMAREA TACTULUI PEDAGOGIC LA VIITOARELE CADRE DIDACTICE – IMPERATIV AL ȘCOLII MODERNE

**Rezumat.** În acest articol prezentăm caracteristicile tactului pedagogic ce trebuie format viitoarelor cadre didactice din învățământul preuniversitar. Tactul pedagogic este capacitatea cadrului didactic de a organiza, planifica, conduce, proiecta demersul didactic, dând dovadă de originalitate, creativitate, eficiență atât în procesul de predare, cât și în educarea și instruirea elevilor. Tactul pedagogic reprezintă capacitatea de a găsi, la momentul oportun, forma cea mai adecvată de atitudine și tratare a elevilor. Astfel, factorii tactului pedagogic au un rol primordial în formarea și dezvoltarea comportamentului cadrului didactic, dar în mod deosebit - în stabilirea relațiilor profesor-elev.

**Cuvinte-cheie:** tact pedagogic, cadre didactice, soluții, erudiție, aptitudini pedagogice.

Viitorul unei societăți bazate pe educație necesită dezvoltarea armonioasă și eficace a personalității umane, fie acesta cadru didactic, student sau elev. Grijă și atitudinea respectuoasă față de om, precum și capacitatea de a înțelege și a îndruma corect discipolul, constituie calitățile fundamentale ale tactului pedagogic. Or, cadrul didactic modern devine un model de inteligență, cumpătare și echilibru spiritual pentru elevul său. În acest sens, viitorii pedagogi trebuie să fie suficient de bine familiarizați atât cu aspectul științific al disciplinei predate, cât și cu latura psihologică, sufletească a omului, care se modelează prin cuvânt, gest și instruire.

Analiza unui chestionar oferit studenților absolvenți ai specialităților pedagogice și învățătorilor de la cursurile de formare profesională continuă pe un eșantion de 50 de respondenți ne-a demonstrat că studenții și pedagogii nu posedă cunoștințe clare, bine delimitate cu privire la structura cognitivă a *tactului pedagogic*. Formarea tactului pedagogic necesită dezvoltarea priceperii profesionale de implementare a factorilor contribuabili la educarea acestuia.

În contextul respectiv, cercetătorul V. Mândăcanu menționează în lucrarea sa „Bazele tehnologiei și măiestriei pedagogice” importanța tactului pedagogic, explicând, prin exemple, noțiunea de *tact pedagogic* [4, pag. 228]. Astfel, reprezentând

mai mult o calitate artistică, lexemul „tact” derivă etimologic din limba latină, de la „tactus”, ceea ce înseamnă „atingere”, „contact”, „influență”, „acțiune”, „simț al măsurii”. Pe de altă parte, noțiunea de „tact” cuprinde aspecte ce prezintă nivelul de relații dintre oameni, indiferent de domeniul de activitate, elucidând calități precum: bunăvoința, răbdarea, indulgența, iubirea de adevăr și dreptate, respectul, modestia și, nu în ultimul rând, erudiția și profesionalismul profesiei. Îmbinate cu atenția, imaginația, creativitatea și chiar cu spiritul umorului, aceste virtuți dezvoltă măiestria didactică.

Drept urmare, cadrele didactice rămân a fi datoare să cunoască și să conștientizeze importanța afectivității și inteligenței spirituale, a trăsăturilor umane pozitive, a valorilor morale care constituie aspectele definitorii ale tactului pedagogic. Or, complexitatea procesului de învățământ, multitudinea reformelor implementate în sistem solicită atât dezvoltarea competențelor disciplinare, cât și a universului interiorizat al actorului educațional, cel ce modelează cuvântul, educația și inteligența copilului, anume prin mintea inimii sale. De asemenea, învățătorul claselor primare are rolul de a îmbina armonios modernul cu tradiționalul în realizarea procesului instructiv-educativ, prin exteriorizarea tactului pedagogic. În această ordine de idei, susținem necesitatea stabilirii unor relații

amiabile, fundamentate pe cunoașterea reciprocă dintre învățători și elevi, în scopul creșterii motivației învățării și a succeselor școlare, dictate de formele de comportament ce influențează pozitiv sau negativ copii.

*O asemenea comportare non-conflictuală poartă denumirea de tact pedagogic.*

În studiile sale, cercetătorul J. Stefanovici ia în considerare aspectele psihologice și atribuie noțiunii de *tact pedagogic* criterii ce definesc vocația și implicarea cadrelor didactice în rezolvarea situațiilor sociopsihologice, precum:

- nivelul comportamental al cadrelor didactice față de fiecare elev;
- gradul motivației pozitive a rezultatelor la învățatură și a comportamentului elevului;
- nivelul de dezvoltare (intensitatea, claritatea) a personalității elevului;
- gradul de respectare a particularităților elevului (individuale și de vârstă) și de asigurare a unui climat psihologic optim în activitatea instructiv-educativă;
- rezultatele obținute în activitatea instructiv-educativă.

În contextul dat, cercetătorul G. Spiridon confirmă importanța practică a calităților artistice pentru un pedagog. Astfel, în lucrarea sa „Calitățile unui cadru didactic” [11, pag. 2, 3] este reliefată ideea că tactul pedagogic reprezintă capacitatea cadrului didactic de a organiza, planifica, conduce, proiecta demersul didactic, demonstrând originalitate, creativitate, eficiență atât în procesul de predare, dar și în educarea și formarea elevilor săi. Or, *tactul pedagogic* este însușirea cadrului didactic de a găsi, la momentul oportun, atitudinea sufletească de atașament față de elevi, prin manifestarea unui comportament amiabil. Mai mult ca atât, tactul pedagogic reprezintă abilitatea cadrului didactic de a găsi soluții la toate problemele apărute pe parcursul activităților sale, prin exprimarea toleranței și a respectului, prin administrarea artei de a pătrunde, a desluși și a simți conștiința individuală. Deci, în gestionarea calităților enumerate, ce definesc tactul pedagogic, trebuie păstrat simțul măsurii și al echității.

Printre cercetările de specialitate la această temă, s-a evidențiat viziunea specialiștilor D. Rus [10], Gh. Dumitriu, C. Dumitriu [2], E. Hussar, R. Le-

onte [3], N. Mitrofan [7], care opinează că *tactul pedagogic are un ansamblu de caracteristici*, necesare a fi formate la studenți, la viitoarele cadre didactice.

În urma anchetării elevilor, s-a remarcat faptul că aceștia susțin că o particularitate importantă a tactului pedagogic este reprezentată de înțelegerea lor de către profesori, prin latura umană explorată: prietenia, toleranța, aprecierea valorilor interioare.

Astfel, celor 25 de elevi ai claselor primare li s-a propus să răspundă la trei întrebări pentru a constata importanța tactului pedagogic pentru fiecare cadru didactic. Prin implementarea metodei chestionarului am urmărit să evidențiem aprecierea învățătorului de către discipolul său prin prisma tactului pedagogic al acestuia. Conform programei de studiere a personalității și activității cadrului didactic, tangențial cu problema formării tactului pedagogic al cadrului didactic din clasele primare, în continuare prezentăm următorul chestionar:

1. Cât de important este tactul pedagogic în activitatea cadrului didactic din clasele primare?

- foarte important,
- important,
- mai puțin important.

2. Cum apreciați importanța manifestării unui comportament tolerant și îngăduitor din partea învățătorului claselor primare?

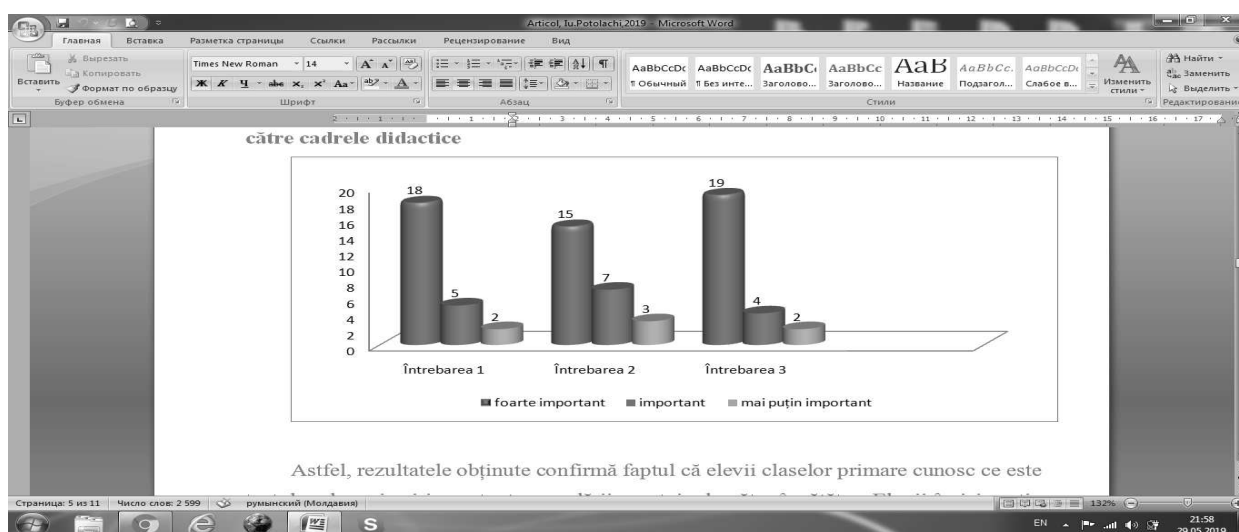
- foarte important,
- important,
- mai puțin important.

3. Credeți că este importantă achiziționarea competențelor artistice de către cadrul didactic al claselor primare?

- foarte important,
- important,
- mai puțin important.

Prin urmare, acest chestionar a dat posibilitatea de a stabili care este atitudinea elevilor față de problema formării tactului pedagogic, ca o competență artistică a cadrelor didactice, și care este nivelul tactului pedagogic al cadrelor didactice în procesul instructiv-educativ la clasele primare.

Diagrama ce urmează prezintă analiza calitativă și cantitativă a rezultatelor înregistrate.



**Figura 1. Aprecierea de către elevii claselor primare a importanței tactului pedagogic al cadrelor didactice**

Astfel, rezultatele obținute confirmă faptul că elevii claselor primare cunosc ce este tactul pedagogic și apreciază adecvat importanța posesiei acestuia de către învățător. Elevii însși susțin că toleranța, mărinimia, răbdarea și comportamentul respectuos al cadrelor didactice, însoțite de cunoștințele teoretice și practice, îi motivează să învețe mai bine și să studieze cu plăcere la lecții. După cum indică și rezultatele de mai sus, între 18 și 19 dintre copiii chestionați consideră că învățătorul trebuie să dispună de un comportament tolerant, de competențe artistice care ghidează și dezvoltă creativitatea și imaginația la școlarii mici, iar 2-3 elevi cred, totuși, că doar cunoștințele teoretice achiziționate le pot dezvolta personalitatea.

Totodată, elevii consideră comportamentul plin de tact pedagogic a fi gravat de acea atitudine a cadrelor didactice care-i ajută să-și învingă emoția, teama și încordarea psihică în timpul evaluării.

Desigur, un rol important în reliefaarea personalității cadrului didactic le revine și celorlalte particularități ale tactului pedagogic, precum: stăpânirea de sine, echilibrul emoțional, cumpătarea, înțelepciunea, loialitatea și discreția. Elevul este ființa umană aflată într-o dezvoltare continuă, de aceea modalitatea în care cadrul didactic acționează asupra emotivității acestuia trebuie să fie rafinată, plină de atenție și grijă, adică de *tact pedagogic*. Anume modul în care pedagogul își va orienta demersul didactic prin filiera spiritului va determi-

na formarea la elevi a unor virtuți și valori umane perene în timp. Așadar, importanța particularităților tactului pedagogic sunt concretizate printr-un pedagog-model ce deține măiestria de a realiza un parcurs didactic științific prin apelul la îndrumare, convingere, autoritate, anulând orice formă de forțare, presiune sau intimidare a elevului ca să învețe. Pentru un asemenea pedagog nu există sancțiuni, pedepse sau obligațiuni de a rezolva abaterile sau greșelile elevilor, ci arta de convingere, îndrumare și control, exprimate prin recompense sau sugestii înțelepte.

În general, se poate afirma că tactul pedagogic este acela care creează climatul optim desfășurării activității pedagogice a cadrelor didactice și activității elevilor, motivându-le necesitatea de a învăța, felul de a se comporta, ajutându-i să-și dezvolte personalitatea, să atingă scopuri deosebite din punct de vedere instructiv-educativ [1, pag. 12].

Reiterând cele enunțate mai sus, evidențiem faptul că tactul pedagogic este determinat de diverse calități ce le sunt formate studenților în pregătirea lor inițială, de exemplu:

- calități generale, cultură generală și de specialitate;
- calități speciale, specifice muncii sale;
- aptitudini pedagogice.

Școala pedagogică rusă definește tactul pedagogic prin sintagma *măiestrie pedagogică*, care se

caracterizează nu doar prin cunoașterea de sine și cunoașterea elevilor, ci și prin „iubirea profesiei și a elevilor”, prin prisma unui optimism pedagogic ce relevă capacitatea de a „realiza în copil o valoare ea însăși creatoare de alte valori” [14, pag. 5]. În acest context, tactul pedagogic presupune:

- a) aptitudini pedagogice: atenția, intuiția, atașamentul față de copii, nivelul de înțelegere a stării și dispoziției elevilor;
- b) atitudine corectă față de elev: respectarea personalității fiecărui, înțelegere și exigență pedagogică, în deplină concordanță cu particularitățile individuale ale acestuia;
- c) tehnică pedagogică: tehnica și cultura vorbirii, stăpânirea perfectă și dirijarea comunicării non-verbale în orice condiții;
- d) capacitatea de a identifica și aplica iscusit mijloacele pedagogice de influențare a elevilor în fiecare situație pedagogică în parte [14, pag.7].

Altfel spus, tactul pedagogic sintetizează toate calitățile specifice cadrelor didactice ce implică priceperea de a acționa prompt și eficient în variate situații didactice, prin pasiune și dăruire de sine în aplicarea strategiilor interactive din cadrul lecțiilor. Deci, cadrele didactice trebuie să-și aprofundeze perpetuu cunoștințele privind particularitățile psihologice ale elevilor. Savanții V. Mândăcanu [5], A. Opre [8], operează cu diferite *caracteristici ale tactului pedagogic*, utilizate în formarea studenților pentru nivelul de licență, acestea fiind:

a) *aptitudinile pedagogice* (atenția, intuiția, atașamentul față de elevi, nivelul de înțelegere a stării și dispoziției elevilor, capacitatea de a intui etc.); atitudinea corectă față de elevi (respect față de personalitatea fiecărui elev, înțelegere și exigență pedagogică în deplină concordanță cu particularitățile individuale ale acestuia);

b) *tehnica pedagogică* (tehnica și cultura vorbirii, stăpânirea perfectă și dirijarea organismului în orice condiții); capacitatea de a găsi rapid și de a aplica cu multă iscusință (dibăcie și agerime) mijloacele pedagogice de influențare a elevilor în fiecare situație pedagogică în parte;

c) *efectul calitativ* al interacțiunii sociale dintre cadrele didactice și elevi.

Așadar, tactul pedagogic este un element esențial al măiestriei pedagogice, definit prin simțul

măsurii în exigență, atitudine, gesturi, limbaj, ton. Este capacitatea de a găsi la momentul oportun modalitatea necesară de comunicare cu elevii, pentru a exercita asupra lor o influență pozitivă [13, pag. 9]. Desigur că un cadru didactic „asimilează” și „stăpânește” treptat tactul pedagogic prin filiera abilității de a preda. În acest sens, prin comportamentul lor cadrele didactice trebuie să țină cont de următoarele trăsături:

- de a manifesta dragoste pentru elevi;
- de a putea motiva comportamentul elevilor;
- de a se orienta în orice situație;
- de a alege cele mai eficiente mijloace de influență;
- de a ști să comunice cu elevii în toate situațiile.

Un rol important în manifestarea acestor trăsături i se atribuie competenței profesionale de a analiza comportamentul pedagogic în conformitate cu:

- a) particularitățile individuale ale elevilor (empatia, percepția socială, comunicabilitatea, temperamentul, memoria, gândirea creativă, bunăvoința, exigența, umanismul, comportarea);
- b) caracterul consecvent (neconsecvent) al comportării cadrului didactic;
- c) alți factori care condiționează tactul, respectiv lipsa de tact pedagogic, față de elevi (relațiile interumane din societate; relațiile dintre administrație și cadrele didactice; calitățile personale, starea familială a cadrelor didactice; obiectul de studiu predat).

În opoziție cu parametrii umani ai tactului pedagogic, se plasează lipsa de tact pedagogic, descris de V. Mândăcanu în lucrarea „Bazele tehnologiei și măiestriei pedagogice” (Tabelul).

Astfel, prin aprofundarea studiului cu referire la aceste trăsături, putem deduce că *tactul pedagogic se caracterizează prin însușirea de a înțelege elevul, prin onestitate, aprecierea corectă, indulgență, toleranță, iertarea greșelilor elevului, fără persecuție și reproșuri.*

În această ordine de idei, menționăm că tactul pedagogic se exprimă și în unele situații dificile, precum:

- ✓ elevii sunt prea sensibili;
- ✓ elevii sunt timizi, lipsiți de curaj, retrași, prea pasivi, lipsiți de independență, interiorizați;



**Tabel. Caracteristicile generale ale tactului/ lipsei de tact pedagogic**

Aspectele pozitive ale tactului pedagogic	Trăsăturile caracteristice ale tactului pedagogic	Trăsăturile caracteristice ale lipsei de tact pedagogic (deficiente)
<b>1. Calitățile didactice (profesionale)</b>	1. Nepărtinire, corectitudine și obiectivitate în aprecierea elevilor	1. Părtinire, lipsă de obiectivitate.
	2. Principialitate și consecvență în acțiunile pedagogice	2. Disproporționalitate în acordarea recompenselor și a pedepselor, recurgerea la acțiuni improprii pedagogiei
	3. Un înalt nivel profesional, conștiinciozitate	3. Lipsă de conștiinciozitate
	4. Exigență și severitate moderată față de elevi	4. Inconsecvență în exigență și severitate (prea exigent, uneori nedrept sau lășător)
	5. Aplicarea corectă a recompenselor și pedepselor, aplicarea cu precădere a măsurilor pedagogice cu influență pozitivă	5. Lipsă de principialitate și inconsecvență în aplicarea măsurilor pedagogice
<b>2. Calitățile personale</b>	1. Decență, inteligență, comportare și atitudine exemplară	1. Impolitețe, ignoranță, incorectitudine
	2. Fermitate, sinceritate, dreptate, spirit autocritic	2. Lașitate, incorectitudine, ipocrizie, lipsă de spirit autocritic
	3. Stăpânire de sine, chibzuință, cumpătate, răbdare	3. Incapacitate de a-și stăpâni nervii, sentimentele
	4. Optimism, umor	4. Lipsă de umor și de optimism
<b>3. Relațiile profesor-elev</b>	1. Respect pentru personalitatea elevului, pentru individualitatea sa	1. Neîncredere față de elev și neprețuirea acestuia.
	2. Înțelegere, grijă deosebită față de elev	2. Sfidare, indiferență față de elev.
	3. Modestie, echitate în relațiile profesor-elev	3. Nu apreciază corect, nu stimulează elevul
<b>4. Atitudinea profesorului față de părinți</b>	1. Respect, considerare	1. Lipsă de tact

- ✓ elevii sunt agresivi, impulsivi, nedisciplinați;
- ✓ elevii au complexe de inferioritate;
- ✓ elevii sunt prea ambițioși;
- ✓ elevii trec prin anumite stări emoționale;
- ✓ elevii nu respectă normele școlare;
- ✓ elevii au un comportament nepolitic;
- ✓ elevii nu-și pregătesc sistematic lecțiile.

**În concluzie**, reiterăm ideea că factorii tactului pedagogic joacă un rol determinant în formarea și dezvoltarea comportamentului cadrului didactic, al relațiilor profesor-elev. De aceea, studenții – cadre didactice în devenire – trebuie să fie conștienți de importanța laturii umane în dezvoltarea carierei lor profesionale.

### REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Cojocaru V. *Competență. Performanță. Calitate: concepte și aplicații în educație*. Chișinău, Editura UPS „Ion Creangă”, 2016.
2. Dumitriu Gh., Dumitriu C. *Psihopedagogie*. București, Editura Didactică și Pedagogică, 2004.
3. Hussar E., Leonte R. *Ghidul învățătorului – manager al clasei de elevi*. Bacău, Editura Casei Corpului Didactic, 2005.
4. Mândâcanu V. *Bazele tehnologiei și măiestriei pedagogice*. Chișinău, Editura „LYCEUM”, 1997.
5. Mândâcanu V. *Profesorul-maestru*. Chișinău, Editura „Pontos”, 2009.
6. Mândâcanu V. *Tehnica și măiestria pedagogică a învățământului*. Chișinău, Editura „LYCEUM”, 1991.
7. Mitrofan N. *Aptitudinea pedagogică*. București, Editura Academiei, 1998.

8. Opre A. *Introducere în teoriile personalității*. Cluj-Napoca, Editura ASCR, 2006.
9. Pânișoară, I. *Ghidul profesorului de succes*. Iași, Editura „Polirom”, 2017.
10. Rus D. *Tactul pedagogic specific cadrului didactic*. Accesibil: <http://www.rasunet.ro/tactul-pedagogic-specific-cadrului-didactic> (accesat 28.12.2018).
11. Spiridon G. *Calitățile unui cadru didactic*. Accesibil: [https://www.concursurilecomper.ro/rip/2014/martie2014/72-SpiridonGabriela-Calitatile\\_cadrului\\_didactic.pdf](https://www.concursurilecomper.ro/rip/2014/martie2014/72-SpiridonGabriela-Calitatile_cadrului_didactic.pdf), pag. 2,3 (accesat 28.12.2018)
12. <http://www.rasunet.ro/tactul-pedagogic-specific-cadrului-didactic> (accesat 28.12.2018).
13. <http://www.qreferat.com/referate/pedagogie/Rolul-profesorului-educatie621.php>(accesat 20.12.2018).
14. <https://www.scribd.com/doc/44485623/Tactul-Pedagogic>, pag.7 (accesat 28.12.2018).

## «HARD SKILLS» И «SOFT SKILLS» В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОВРЕМЕННОГО СПЕЦИАЛИСТА

**Аннотация.** В статье предлагаются определения понятий «твёрдые» компетенции (*hard skills*) и «мягкие» компетенции (*soft skills*), их различие и значение в формировании профессиональной компетентности. Мягкие компетенции - это очень популярный термин, используемый в настоящее время для обозначения личных трансверсальных навыков, таких как социальные навыки, навыки общения, дружба и умение работать в команде, а также другие личные качества, которые характеризуют отношения между людьми. Мягкие компетенции традиционно считаются дополнением к «твёрдым», которые представляют собой способность выполнять действия и решать профессиональные задачи.

**Ключевые слова:** мягкие компетенции, твёрдые компетенции, профессиональная деятельность.

В современном, быстро изменяющемся мире выпускникам довольно сложно конкурировать на рынке труда, так как приобретённый комплекс узкопрофессиональных навыков быстро устаревает, а мобильность, гибкость и адаптация к новым изменениям характеризуются низкими показателями. Основными факторами, влияющими на пересмотр системы образования в сфере профессионально-технической подготовки специалистов в Республике Молдова, являются научно-технический прогресс и социально-экономическое развитие нашего общества. На сегодняшний день, для того, чтобы успевать за происходящими изменениями, успешно достигать поставленных целей на рабочем месте, карьерного роста, высокой заработной платы и быть достойным конкурентом на рынке труда современный специалист должен обладать не только набором узкопрофессиональных компетенций, но и навыками общения, работы в команде, умения решать сложные задачи, принимать решения. Сегодня всё чаще, при приёме на работу, предприниматели уделяют больше внимание на наличие «мягких» компетенций (*soft skills*) у специалиста. Данные требования предъявляются и к

техническим профессиям, таким как: токарь, сварщик, электрик, авто-маляр, потому что предприятие, для его конкурентоспособности на рынке, должно создавать хорошие и эффективные команды и атмосферу совместной работы [9]. Качество предоставленных услуг или продукции любой промышленной или сервисной отрасли зависит не только от выбранных материалов, оснащённого оборудования, используемой технологии и опыта работников, которые способствуют их изготовлению, но и от способности сотрудников позитивно взаимодействовать для достижения общих профессиональных целей. Любая организация состоит из людей и её успех в первую очередь зависит от возможностей человеческих ресурсов, а именно: коммуникативные действия при совместной работе, сотрудничество и кооперация, умение работать в коллективе, сплочённость при выполнении работы, критический анализ собственной деятельности, мобильность к новым ситуациям и условиям, принятие решений, толерантность [6]. Данные навыки у своих сотрудников оценил американский промышленник, владелец автомобильной компании Henry Ford, который сказал: „Вы можете забрать мои

фабрики и заводы, разрушить мои здания, но отдайте мне моих людей, и я построю этот бизнес заново". Исследователи D. Reynolds и J. Weiner сравнивают человеческие характеристики с айсбергом, где на поверхности находится поведение, которое отражает скрытые черты личности, характера и человеческих возможностей (Рисунок 1). Итак, на поверхности воды находятся знания, умения, навыки человека, которые относятся к категории *hard skills*, а под водой расположены *soft skills*, именно они влияют на успех применения полученных знаний, умений, навыков. *Soft skills* – это личностные, интеллектуальные, волевые, социальные компетенции, такие как: пунктуальность, общение, коммуникабельность, умение слушать, креативность, умение вести переговоры, сотрудничество, уравновешенность, решение проблем, принятие решений [8].



**Рисунок 1. Представление *soft skills* и *hard skills* в виде айсберга**

Впервые термины *soft skills* и *hard skills* были использованы американскими исследователями в научных тезисах о подготовке военнослужащих и таким образом данные понятия закрепились сначала в военной науке, а затем перешли в свободное употребление [11, 15]. Исследовав научную литературу по данной тематике, заметим, что терминология, связанная с «мягкими» и «твёрдыми» компетенциями ещё не устоялась и поэтому, наряду с русскими терминами, мы используем их аналоги на английском языке.

Термин *Soft skills* с английского языка переводится как «мягкие» компетенции или «мягкие» навыки. В Национальном Куррикулуме они определены как базовые трансверсальные компетенции и состоят из: компетенции учения/научиться учиться; компетенции общения на родном языке/государственном языке; компетенции общения на одном из иностранных языков; базовые компетенции в математике, естествознании и технологиях; действенно-стратегические компетенции; компетенции в области информационных и коммуникационных технологий; межличностные, гражданские компетенции и компетенции в области морали; компетенции самопознания и самореализации; культурные, межкультурные компетенции (восприятие и создание ценностей); предпринимательские компетенции. *Hard skills* («твёрдые» компетенции) в свою очередь относятся к специфическим компетенциям предмета и представляют собой навыки, которые можно измерить [3].

Куррикулум профессионально-технического образования состоит из следующих категорий компетенций: общие профессиональные компетенции; особые профессиональные компетенции.

Общие профессиональные компетенции относятся к категории *hard skills* и являются одними из главными в профессиональной деятельности. Данные компетенции связаны с выполняемой деятельностью в конкретной области: работа за токарным станком, управление автомобилем, работа со сварочным аппаратом, осуществление ремонта автомобиля. *Hard skills* устойчивы, и их можно отработать до автоматизма. Общие компетенции - это профессиональное поведение, которое должно быть продемонстрировано в конкретных профессиональных действиях.

Особые профессиональные компетенции в свою очередь относятся к *soft skills* - это система знаний, навыков, способностей и индивидуальных ресурсов, способствующие решению профессиональных задач. Эти компетенции не связаны напрямую с конкретной специализацией; они необходимы в любой сфере деятельности и должны быть сформированы



Рисунок 2. Диаграмма различий между hard skills u soft skills

в соответствии с выбранным направлением, для успешной интеграции будущего специалиста в его профессиональную деятельность [1]. На Рисунке 2 представлена диаграмма различий между soft и hard skills.

American Association of Community Colleges провела исследование в 260 организаций и выявила soft skills, которые считаются наиболее ценными у сотрудников: способность общаться с людьми в организации и вне её; способность планировать, организовывать и выделять приоритеты; способность поиска и обработки информации; способность работать в коллективе; способность принимать решения.

Данные исследования подтверждают, что конкурентоспособность современного специалиста на рынке труда зависит от формирования и развития особых профессиональных компетенций или soft skills. Сегодня, в динамично меняющемся мире, современный и компетентный специалист - это человек, умеющий мобильно и интегративно использовать подходы и способы взаимодействия с окружающей средой и людьми. Наличие у специалиста soft skills также способствуют его продвижению по карьерной лестнице и, чем выше занимаемый пост, тем большую роль они играют (переговоры, взаимодействие с

людьми, принятие решений и т.д.). «Мягкие» компетенции являются стратегическими для достижения успеха в личной и профессиональной жизни, а значит имеют важное значение для будущих выпускников профессиональных школ.

Oxford Dictionaries определяет «мягкие» компетенции как личные качества индивида, которые позволяют эффективно и гармонично взаимодействовать с другими людьми [7]. Интернет-сообщество трактует «мягкие» компетенции как уникальные, чётко выработанные личные компетенции, которые повышают эффективность работы [13]. Портал [www.money-zine.com](http://www.money-zine.com) считает: „Люди могут овладеть техническими навыками, которые им необходимы для работы, но если они хотят подняться по карьерной лестнице, то нуждаются в «мягких» навыках, необходимых для успеха” [2]. Центр карьеры Южного Федерального Университета Российской Федерации разработал online площадку <http://softskills.sfedu.ru/> по формированию soft skills и формулирует их как компетенции, которые человек использует большую часть своей карьеры, а именно: мотивация, лидерство, менеджмент, работа в команде, управление временем, личностное развитие [14].

Изучением понятия *soft skills* занимались зарубежные исследователи: L.H. Lippman, R. Ryberg, R. Carney, A. Kristin, B. Kingsley, B. Cimatti, C. Grisi, S. Engelberg, M. Pellerey, C. Ciappei, R. Bonomo, M. Cinque; российские исследователи: О.Абашкина, О. Барина, В. Давидова, Н.В. Жадько, М.А. Чошанов, О.Л. Чуланова, Е. Павлова, Ю. Портланд, О. Сошницкая, Д. Татаурщикова, В. Шипилов. Анализ научных трудов, посвященный термину *soft skills*, показал всю сложность и многомерность его трактовки.

В разных источниках *soft skills* формулируют как: личный опыт, трансверсальные компетенции, общие компетенции, ключевые компетенции успеха на рабочем месте, ключевые компетенции для обучения на протяжении всей жизни, компетенции 21 века, компетенции будущего, навыки социального прогресса. Большинство американских исследователей при определении термина *soft skills* проводят параллели между личными и межличностными (или социальными) навыками. Первые относятся к тому, что человек должен понять и развить сам, в то время как вторая категория определяет, какие качества человек может развить в отношениях с другими людьми.

Концептуальная модель навыков, разработанная J. Dewey в книге «*The Human Nature and Conduct*», определяет личность как интерпретацию его привычек, представляющие собой не чистые повторения, а индивидуальные способности, которые человек выражает как особые склонности поведения в различных ситуациях. S. Engelberg определяет *soft skills* как личные и социальные навыки. Примерами личных навыков являются способность, а также желание продолжать учиться, способность планировать и достигать целей. Основные социальные навыки определены в общении, умение слушать, ведение переговоров, решение проблем, принятие решений и уверенность в себе [4]. C. Grisi считает, что *soft skills* это личностные навыки индивида, которые выходят за рамки строгих требований профессии и придают *hard skills* необходимую пластичность, для того чтобы развиваться и быть в курсе меняющихся обстоятельств. Исследователи L.H. Lippman, R. Ryberg, R. Carney,

A. Kristin определяют *soft skills* как комплекс неспециализированных, важных для продвижения по карьерной лестнице надпрофессиональных навыков, которые отвечают за успешное участие в рабочем процессе, высокую производительность и являются трансверсальными, то есть не связаны с конкретной предметной областью [10]. По мнению исследователя О. Абашкина *soft skills* – это человеческие качества, без которых даже самый лучший профессионал не сможет добиться хорошего результата [12]. M. Cinque считает, что *soft skills* важны не только для борьбы за конкурентоспособность на рынке труда, но и для достижения в жизни простого человеческого счастья. Немецкий филолог Michael von Albrecht определяет *soft skills* как коммуникативные и управленческие таланты, и главным мастерством, по его мнению, должно быть умение работать в команде. «В одиночку машину не сделаешь...» - говорил он.

World Economic Forum в докладе «*Future of Jobs Report 2018*» проанализировал тенденции будущих рабочих мест на 2018–2022 годы в 20 странах и 12 промышленных секторах. Согласно предоставленному отчету, в настоящее время в среднем 71% от общего рабочего времени во всех секторах приходится на ручной труд людей, и около 29% труда автоматизировано. Предполагается, что к 2022 году этот средний показатель ручного труда составит 58%, а машины - 42%. Ввиду грядущих изменений к 2022 г. навыки, необходимые для большинства профессий, существенно изменятся. Человеческие способности, такие как креативность, оригинальность, инициативность, критическое мышление, коммуникабельность, убеждение и переговоры, сохранят и повысят свою ценность. Такие способности, как внимание к деталям, ориентация на предоставление качественных услуг, гибкость и решение сложных проблем, сотрудничество, лидерство, также будут расти в связи с их нынешним значением. Аналитиками данного форума были обозначены следующие *soft skills* специалиста, которые будут наиболее востребованы работодателями к 2022 г.: коммуникативные навыки, навыки управления собой, навыки взаимодействия с людьми, навыки управления персоналом, навыки эффек-

тивного мышления, навыки адаптации и усвоения новой информации.

Мы провели опрос в выпускных группах Профессиональной школы № 4 мун. Бэлць для выявления наиболее важных человеческих способностей современного работника в его профессиональной деятельности. Произведённый опрос позволил выделить следующие качества и способности работника: трудолюбие (47%), взаимодействие с коллегами (55%), коммуникабельность (68%), выносливость (36%), работа в команде (75%), ответственность (80%), мобильность к меняющейся информации (69%). Диаграмма сгенерированных полученных ответов от участников опроса представлена подробнее на Рисунке 3.

Целесообразность данного опроса заключается в том, что опрошенные ученики уже побывали на производственной практике и на собственном опыте почувствовали сложность рабочих моментов. Проведённый опрос свидетельствует о том, что оперативность и действенность в сложившихся рабочих ситуациях отражаются в ориентации взаимодействия в профессиональных группах, в коммуникации между сотрудниками, в передаче информации, в ответственности при выполнении работы. Профессор Michael von Albrecht отмечает, что одними из базовых навыков для

успешного выполнения работы являются: взаимодействовать с коллективом, контакт с сотрудниками. По его мнению, профессиональная деятельность представляет собой проект, в разработке которого принимают участие все работники организации. Для успешной реализации проекта сотрудники должны общаться, взаимодействовать, принимать общие решения, преодолевать трудности, находить компромиссы, уметь вести переговоры, уважать мнение других, оценивать сложившуюся ситуацию и высказывать своё мнение по её улучшению. Кроме выше перечисленных факторов, при определении soft skills также надо учитывать технологический процесс и постоянно изменяющийся информационный поток, которые тоже влияют на их формирование и развитие.

Ввиду выше изложенного, мы пришли к выводу, что soft skills современного специалиста - это корректное поведение сотрудников в контексте рабочих ситуаций, обеспечивающее эффективную передачу информации для их гармоничной кооперации и результативного разрешения сложившейся профессиональной проблемы. «Мягкие» компетенции сотрудников имеют основополагающее значение для того, чтобы любая организация могла работать эффективно, результативно

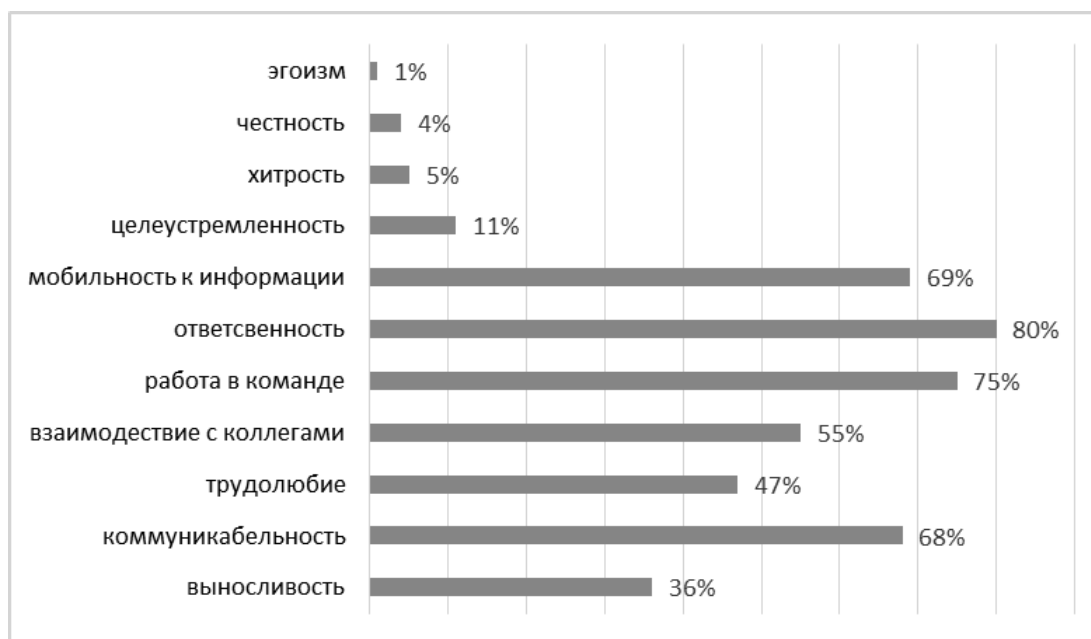


Рисунок 3. Оценка качеств и способностей современного работника

и достичь высокого качества предлагаемых услуг, изделий, товаров. Формирование и развитие soft skills - это трудоёмкая работа, данные компетенции приобретаются на личном опыте, на опыте других, при самообразовании, при выполнении поставленных задач. Эти компетенции развиваются в рамках

проектов в школе, самостоятельных проектов, стажировок в период производственной практики, посредством совместного обучения или сотрудничества. На их приобретение требуются годы упорного труда, но именно они способствуют успешному достижению целей [12].

### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. *Cadrul de referință al curriculumului pentru învățământul profesional tehnic*. [Online, accesat 09.02.2019]. Disponibil: [http://edu.gov.md/sites/default/files/cr\\_ipt-30.11.pdf](http://edu.gov.md/sites/default/files/cr_ipt-30.11.pdf).
2. *Careers, Finance and Investing*. [Online, accesat 11.02.2019]. Disponibil: <https://www.money-zine.com/>.
3. *Educație pentru o societate a cunoașterii. Cadrul de referință al noului Curriculum Național: Studii de politici educaționale*. Resp. de ed.: Anatol Gremalschi; Inst. de Politici Publice. Chișinău, 2015 [Online, accesat 08.02.2019]. Disponibil: .
4. Engelberg S. *Educating for Quality in the Wood Industry: Some Words of Caution*. International Journal of Quality Research, 2016, nr. 10(1), 89-96 p.
5. Lippman L.H., Ryberg R., Carney R., Kristin A. *Workforce connections: key „soft skills that foster youth workforce success: toward a consensus across fields*. Child Trends Publication, 2015. 56 p.
6. National Research Council. *Education for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century, 2012*. [Online, accesat 07.02.2019]. Disponibil: [https://www.nap.edu/resource/13398/dbasse\\_070895.pdf](https://www.nap.edu/resource/13398/dbasse_070895.pdf).
7. *Oxford English Dictionary, 2nd edition*. Clarendon Press, 1989. 624 p.
8. Reynolds D., Weiner J. *Online Recruiting and Selection: Innovations in Talent Acquisition*. Wiley-Blackwell, 2009.
9. *Un posibil cadru european al calificărilor în perspectiva învățării pe parcursul întregii vieți*. Document de lucru al CE. Bruxelles, 2005. [Online, accesat 12.01.2019]. Disponibil: [http://www.unitbv.ro/Portals/28/17\\_Cadrul%20european%20al%20calificarilor%20\(proiect\).pdf](http://www.unitbv.ro/Portals/28/17_Cadrul%20european%20al%20calificarilor%20(proiect).pdf).
10. Абашкина О. *Soft skills: ключ и карьере*. [Online, accesat 24.02.2019]. Disponibil: <http://www.pro-personalrwarticle/811-son-is-lyuch-k-karere>.
11. Гоулман Д., Бояцис Р., Макки Э. *Эмоциональное лидерство: искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта*. М.: Альпина Бизнес Букс, 2008, 304 p.
12. Давидова В. *Слушать, говорить и договариваться, что такое soft skills и как их развивать*. [Online, accesat 05.03.2019]. Disponibil: <http://theoryandpractice.ru/posts/11719-soft-skills>.
13. *Открытый образовательный портал по развитию soft skills*. [Online, accesat 10.02.2019]. Disponibil: <https://4brain.ru/>.
14. *Центр карьеры ЮФУ* [Online, accesat 12.02.2019]. Disponibil: <http://softskills.sfedu.ru/>.
15. Шипилов В. *Перечень навыков soft skills и способы их развития*. [Online, accesat 23.02.2019]. Disponibil: [https://www.cfin.ru/management/people/dev\\_val/softskills.html](https://www.cfin.ru/management/people/dev_val/softskills.html).



## ПРИМЕНЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ЗАДАНИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ В СИСТЕМЕ ПРОФОБРАЗОВАНИЯ

**Аннотация.** В статье изложена методология применения комплекса профессионально-ориентированных заданий. Методология была внедрена и апробирована в ходе педагогического эксперимента при обучении дисциплине «Элементы высшей математики» студентов специальности «Компьютерные системы и комплексы» среднего профессионального образования.

**Ключевые слова:** среднее профессиональное образование, профессионально-ориентированные задания, содержательные проекты, процессуальные проекты, студенты, математическая модель, методика.

Комплекс профессионально-ориентированных заданий состоит из заданий трех типов: профессионально-ориентированных задач (ПОЗ), заданий для выполнения лабораторных работ с применением пакетов прикладных программ, профессионально-ориентированных проектов (ПОП). Изложим методику использования комплекса профессионально-ориентированных заданий при обучении математике студентов технического профиля.

### **Методика применения профессионально-ориентированных задач**

ПОЗ используются на всех этапах обучения. На этапе изучения нового материала во время лекции ПОЗ выступает в роли мотивирующей задачи, т.е. задачи, метод решения которой основан на изучаемом материале.

Построив математическую модель задачи, студенты осознают противоречие между необходимостью решить задачу и известными методами решения математических задач. Для разрешения противоречия изучается математический метод решения модели. На данном этапе студенты абстрагируются от предложенной ПОЗ, изучают математические положения и методы решения на абстрактных

задачах. Изучив метод решения задачи, студенты возвращаются к поставленной задаче и решают ее с помощью новых изученных методов и делают интерпретацию полученного результата [1].

На этапе *отработки навыка применения метода решения задач* на практических занятиях ПОЗ используются на завершающем этапе. Отработав навык применения метода на задачах чисто математического содержания, как итог показываем использование изученного метода при решении ПОЗ. При этом, задача может быть аналогична той, что использовалась на теоретическом обучении, если по данной теме недостаточно широк спектр профессионально-ориентированных задач, при решении которых необходимо использовать изученный метод. С этой целью можно заменить значения, использованные в задаче, на другие, можно заменить численные значения на буквенные и предложить решить задачу в общем виде. Для студентов с хорошей математической подготовкой можно предложить задания по решенной задаче: составить задачу-следствие, заменив одно из условий на вопрос задачи, а вопрос – на условие, провести исследование зависимости какой-либо величины, задействованной в задаче на результат

ее решения. Такими приемами осуществляется дифференциация и индивидуализация обучения математике [2].

Если спектр задач широк, то изучается задача с новым содержанием. При этом, этапы решения задачи следующие: погружение в профессиональную среду, построение модели, решение модели математическими методами, интерпретация полученных результатов. Перечень заданий может быть различен для разных студентов, в зависимости от уровня их математической подготовки. Решение задач может идти индивидуально, либо в малых группах, объединяющих студентов с приблизительно равным уровнем математической подготовки [3]. Рассмотрим эти этапы и варианты заданий на следующем примере.

**Задача.** Провести анализ электрических цепей методом наложения токов. Этот принцип применяется только к линейным системам, а в данном случае – для расчёта линейных электрических цепей [5].

**Обоснование метода.** Рассмотрим в качестве примера схему (Рисунок 1) и составим для нее систему уравнений по законам Кирхгофа:

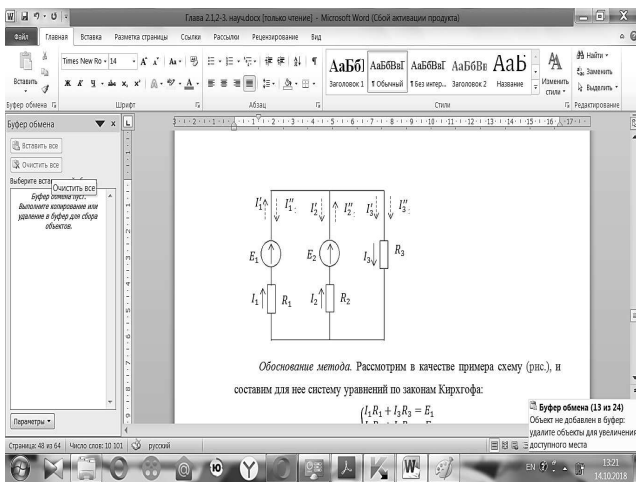


Рисунок 1. Электрическая цепь

$$\begin{cases} I_1R_1 + I_3R_3 = E_1 \\ I_2R_2 + I_3R_3 = E_2 \\ I_1 + I_2 = I_3 \end{cases} \quad (1)$$

Ток каждой ветви из этой системы линейных уравнений определяется однозначно. Решение системы (1) даёт выражение для токов:

$$\begin{cases} I_1 = E_1 \frac{R_2 + R_3}{A} - E_2 \frac{R_3}{A} \\ I_2 = E_2 \frac{R_1 + R_3}{A} - E_1 \frac{R_3}{A} \\ I_3 = E_1 \frac{R_2}{A} + E_2 \frac{R_1}{A} \end{cases}$$

где  $A = R_1R_2 + R_1R_3 + R_2R_3$ .

Как и следовало ожидать, величины токов определяются действием всех электродвижущих сил (ЭДС), имеющихся в схеме, т.е. каждая ЭДС вносит в величину тока каждой ветви свою определённую долю.

Для дальнейшего использования задачи в учебном процессе можно менять схему электрической цепи, получая при этом задачи с аналогичным содержанием, но другими исходными данными. При этом, количество генерируемых вариантов может быть сколь угодно большим, по количеству студентов в группе, тогда решение задачи будет происходить индивидуально каждым студентом. Можно организовать работу в малых группах, объединив студентов по уровню математической подготовки. Тогда разным группам можно предложить разноплановые задачи: 1 уровень – составление линейных уравнений по схеме электрической цепи; 2 уровень – решение системы линейных уравнений и нахождение значения токов или напряжений в её ветвях; 3 уровень – задача исследование.

Предположим, что в схеме действует только ЭДС  $E_1$ , а  $E_2 = 0$ . Тогда получим величины токов, вызываемых ЭДС  $E_1$ :

$$I'_1 = E_1 \frac{R_2 + R_3}{A}; \quad I'_2 = E_1 \frac{R_3}{A}; \quad I'_3 = E_1 \frac{R_2}{A}.$$

Полагая  $E_1 = 0$ , получим величины частных токов от действия ЭДС  $E_2$ :

$$I''_1 = E_2 \frac{R_3}{A}; \quad I''_2 = E_2 \frac{R_1 + R_3}{A}; \quad I''_3 = E_2 \frac{R_1}{A}.$$

Для любой схемы с линейными элементами можно провести подобные рассуждения, из которых следует метод расчёта электрических цепей: определяются частные токи в ветвях от действия каждой ЭДС; действительный ток каждой ветви равен алгебраической сумме частных токов этой ветви:

$$I_k = \sum I_k^{(n)},$$

где  $I_k^{(n)}$  – ток k-й ветви от n-й ЭДС.

Таким образом, по каждой теме курса «Элементы высшей математики» студент решает от двух и более ПОЗ: одну – при изучении нового материала (обязательно), одну – при выполнении практической работы (обязательно), причем это может быть задача, аналогичная первой, но с большим перечнем заданий, либо задача с другим содержанием. Возможно включение ключевых ПОЗ в самостоятельную внеаудиторную работу и аудиторную контрольную работу. Решение ПОЗ в ходе изучения дисциплины «Элементы высшей математики» положительно влияет на качество освоения профессиональных дисциплин и профессиональных модулей на всех этапах обучения на факультете среднего профессионального образования технического профиля.

Стоит отметить, что в связи с ограниченностью во времени на каждую тему отводится 2 часа на изучение нового материала, 2 часа на практическое закрепление и 2 часа на самостоятельную внеаудиторную работу (Таблица 1.).

#### **Методика проведения лабораторных работ с применением пакетов прикладных программ**

Перед тем как студенты приступают к выполнению лабораторных работ, целесообразно провести предварительное занятие для ознакомления их с основными возможностями программы Microsoft Excel. Необходимо сразу же им объяснить, что возможности программы Excel предусматривают решение достаточно широкого спектра математических задач, поэтому в дальнейшем они могут её использовать как своего рода «калькулятор по математике». Разумеется, её возможностями не следует пренебрегать и при изучении про-

фессиональных дисциплин, использующих математический аппарат.

Поскольку будущим техникам в своей профессиональной деятельности придется решать ряд задач, связанных с использованием математических моделей, выполнять сложные математические расчеты, то имеется необходимость ознакомления студентов с инструментами для решения этих задач. В качестве таких инструментов могут использоваться программный комплекс MathCAD, а для студентов специальности «Компьютерные системы и комплексы» используется еще один программный продукт – среда программирования C Sharp. При этом, решение задачи разбивается на несколько этапов. Первый – решение стандартной задачи: использование программы в качестве своеобразного «сверхмощного калькулятора» для выполнения расчетов по алгоритмам, предложенным преподавателем или составленным студентами. Второй – углубленное решение задачи, сопровождающееся самостоятельным анализом и разработкой алгоритма решения. Третий – углубленное изучение сущности исследуемых закономерностей, разработка собственного программного продукта для решения поставленной задачи. При разработке этого продукта, студенты с применением среды программирования C Sharp разрабатывают программу, в которой предусмотрен ввод данных и вывод результата в удобной для пользователя форме, с помощью которой решается поставленная задача.

#### **Методика применения профессионально-ориентированных проектов**

В системе профессионально-ориентированного обучения математике выделяется два вида профессионально-ориентированных проектов (ПОП): содержательные и процес-

**Таблица 1. Распределение задач между чисто математическими и профессионально-ориентированными (в % от общего числа)**

<b>Вид работы</b>	<b>Задачи математического содержания</b>	<b>Профессионально-ориентированные задания</b>
Теоретическое изучение	3-4 (80%)	1 (20 %)
Практическая работа	5-6 (85 %)	1 (15 %)
Контрольная работа	5-6 (75 -80%)	1-2 (15-18%)
Самостоятельная работа	2-3 (75%)	1 (25 %)

суальные. Под содержательными проектами понимаются проекты по реализации математических моделей по содержанию материала профессиональных дисциплин [4].

Примерами таких проектов могут быть: «Нахождение определителя матрицы любого порядка», «Решение систем линейных уравнений при расчете токов в цепи», «Решение систем линейных уравнений при решении оптимизационных задач», «Решение задач линейного программирования», «Решение систем линейных уравнений при расчете финальных вероятностей», «Выполнение действий с комплексными числами при расчете токов в цепи» и пр.

Каждый проект предусматривает следующие этапы выполнения:

- Постановка задачи. На этом этапе, студентами прорабатывается предметная область задачи, определяется проблема, при решении которой будет построена математическая модель.
- Построение математической модели.
- Изложение метода решения построенной модели.
- Интерпретация полученных результатов.

Работа над проектами может вестись индивидуально каждым студентом при небольшом составе учебной группы или в малых группах.

По времени работа носит долгосрочный характер, выполняется в течение всего времени изучения дисциплины, выполняется самостоятельно студентами во внеаудиторное время.

Второй тип ПОП – процессуальные проекты. Такой вид проектов предусматривает разработку программного продукта, применяемого для решения математических моделей. Такого рода проекты выполняются студентами специальностей информационного цикла. Работа над процессом решения задачи дополняет содержательную сторону проекта и предусматривает следующие этапы:

- Построение математической модели.
- Алгоритмизация метода решения задачи.
- Разработка программного продукта.
- Разработка интерфейса программы.

Разделение комплекса профессионально-ориентированных заданий на указанные типы позволяет провести интеграцию математики в профессиональные дисциплины. Каждый тип задания используется при определенной форме организации учебного процесса, с применением специфических методов и средств обучения. Выполняя педагогические функции, методология имеет свои механизмы влияния на учебную мотивацию и усвоение математических знаний и умений.

### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Newell W. *Interdisciplinarity in undergraduate general education*. In: R. Frodeman, J.T. Klein&C. Mitcham (Eds.), *The Oxford handbook on interdisciplinarity*. Oxford University Press, 2009.
2. Васяк Л.В. *Формирование профессиональной компетентности будущих инженеров в условиях интеграции математики и спецдисциплин средствами профессионально ориентированных задач*. Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.02 / Л.В. Васяк. Ом. гос. пед. ун-т. Омск, 2007, 22 с.
3. Виленский М.Я. *Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе*. Учеб. пособие / М.Я. Виленский, П.И. Образцов, А.И. Уман; под ред. В.А. Сластенина. Москва, Педагогическое общество России, 2004, 192 с.
4. *Методика и технология обучения математике*. Курс лекций: пособие для вузов / под ред. Н.Л. Стефановой, Н.С. Подходовой. Москва, издательство «Дрофа», 2005, 416 с.
5. Шапиро И.М. *Использование задач с практическим содержанием в преподавании математики: Книга для учителя*. / И.М. Шапиро. Москва, издательство «Просвещение», 1990, 95 с.

## РОЛЬ СИТУАЦИОННЫХ ЗАДАЧ В ФОРМИРОВАНИИ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ

**Аннотация.** В статье описывается технология развития ситуационных проблем/задач, которые могут быть использованы для формирования и развития информационной компетентности по дисциплине «Технологии обработки информации» в профессионально-технических училищах. Показано, что использование ситуационных задач эффективно способствует формированию информационной компетентности учащихся.

**Ключевые слова:** информационная компетентность, ситуационные задачи, технологии обработки информации.

Тема информационной компетентности (ИК) учащихся всех ступеней образовательной системы достаточно активно изучается в педагогической литературе. В широком смысле данная концепция понимается как основа для обучения на протяжении всей жизни, а в узком – как совокупность способов и действий, обеспечивающих рациональное, упорядоченное, продуктивное, интеллектуальное использование информации и превращение её в знания.

С позиций дидактики, наибольший интерес представляет поиск средств, позволяющих формировать и развивать ИК. В качестве одного из этих средств в нашем исследовании используются ситуационные задачи, которые могут выступить в качестве диагностирующего и формирующего задания в отношении информационной компетентности учащихся на уроках «Технологии обработки информации». Мы отдали предпочтение именно этому методу обучения, так как тщательный обзор научных публикаций, относящихся к формированию компетентностей, показывает, что между понятиями «компетентность» и «ситуация» существует тесная связь [1, 2, 4]. Ситуация является *источником* компетентности: только в ситуации человек может продемонстрировать свою компетентность. В то же время, ситуация является *критерием* компетентности: человек признается компетентным, если он разрешил успешно ситуацию. Сказанное выше доказывает, что формирование компетентности уча-

щихся (в том числе и информационной) происходит при помощи ситуаций, максимально приближенных к реальной жизни.

Ниже представлена методологическая разработка ситуационной задачи по дисциплине «Технологии обработки информации», направленной на формирование информационной компетентности учащихся:

**Год обучения:** I

**Модуль:** Обработка текста.

**Тема:** Текстовый редактор Microsoft Word.

**Специфическая компетенция:** Сбор, хранение и обработка информации с использованием специализированных программных приложений.

**Цель:** Отработка практических навыков в текстовом редакторе Microsoft Word.

**Ситуация:** Представь, что тебя избрали старостой группы 86, в состав которой входят 25 человек. Вскоре состоится заседание совета учащихся, где тебе предстоит выступить с сообщением об успеваемости группы по результатам текущего семестра 2018-2019 гг.

**Задача:** Образовательные результаты учащихся группы 86 за указанный период расположились в следующем порядке: две отметки 5,00, шесть - 5,25, четыре - 6,00, одна - 6,15, пять - 6,75, две - 6,90, четыре - 7,00 и одна отметка 8,00. Используя возможности текстового процессора Microsoft Word, подготовь сообщение, состоящее из следующих пунктов:

<b>Вопрос 1:</b>	Внимательно ознакомься с ситуацией и содержанием задачи. Средствами Microsoft Word выполни анализ, сбор и регистрацию, полученных данных в виде таблицы.								
<b>Вопрос 2:</b>	После сортировки данных, представь полученную информацию (образовательные результаты учащихся группы 86 на период 2018-2019 гг.) в виде столбчатой диаграммы, используя возможности текстового процессора Microsoft Word.								
<b>Вопрос 3:</b>	<p>Дана столбчатая диаграмма. Проанализируй графическое представление образовательных результатов учащихся другой группы той же специальности (Рисунок 1).</p>  <p align="center"><b>Рисунок 1. Образовательные результаты учащихся 81 группы</b></p>								
<b>Вопрос 4:</b>	<p>Сравни средний балл обеих групп, заполнив таблицу следующими данными.</p> <p align="center"><b>Таблица 1. Результаты образовательных достижений учащихся</b></p> <table border="1" data-bbox="376 1126 1461 1249"> <thead> <tr> <th>Группа</th> <th>Средний балл</th> <th>Успеваемость</th> <th>Качество</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td> </td> <td> </td> <td> </td> <td> </td> </tr> </tbody> </table> <p>Рубрики «успеваемость» и «качество» представь в процентном соотношении, используя нижеуказанный алгоритм действий:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– «успеваемость» - 100%, если нет отрицательных оценок;</li> <li>– «качество» - количество оценок (8, 9, 10) умножаем на 100% и делим на общее количество учащихся.</li> </ul>	Группа	Средний балл	Успеваемость	Качество				
Группа	Средний балл	Успеваемость	Качество						
<b>Вопрос 5:</b>	Оформи сообщение согласно следующим требованиям: размер бумаги: формат бумаги А4; поля должны иметь следующие размеры: top - 2 cm; bottom - 2 cm; left - 2 cm; right - 2 cm; шрифт - Times New Roman; название сообщения писать заглавными буквами, bold, размер текста - 14, расположение текста – по середине; указать полное имя автора, bold, размер текста -14, расположение текста по правому краю; текст сообщения: размер текста -14, межстрочный интервал 1,25 мм; текст тщательно отредактировать.								

Задания для работы с сообщением:

<b>Вопрос 6:</b>	Знаешь ли ты что-нибудь о способах защиты созданного сообщения в Microsoft Word? В случае положительного ответа, укажи алгоритм предпринятых действий.
<b>Вопрос 7:</b>	Существуют ли другие программные продукты, которые смогли бы обеспечить создание, обработку и сохранение твоего сообщения? В случае положительного ответа, перечисли и проведи сравнительный анализ.

**Таблица 2. Критерии оценивания и распределения баллов по этапам решения**

№ вопроса	Критерии оценивания	Распределение баллов по этапам решения
1.	– создание таблицы; – выравнивание ширины столбцов.	1
		1
<b>Итого</b>		<b>2</b>
2.	– создание диаграммы; – изменение данных диаграммы; – настраивание формата оси.	1
		1
		1
<b>Итого</b>		<b>3</b>
3.	– чтение столбчатой диаграммы; – извлечение необходимой информации.	1
		1
<b>Итого</b>		<b>2</b>
4.	– произведение математических операций. – сравнение данных обеих групп	3
		1
<b>Итого</b>		<b>4</b>
5.	– форматирование документа согласно заявленным требованиям.	5
<b>Итого</b>		<b>5</b>
6.	– знание способов защиты документов Word.	5
<b>Итого</b>		<b>5</b>
7.	– перечисление программных продуктов, обеспечивающих создание, обработку и сохранение текстовых документов; – сравнительный анализ перечисленных продуктов.	1
		4
<b>Итого</b>		<b>5</b>
<b>Общее количество баллов</b>		<b>26</b>

**Таблица 3. Схема распределения баллов**

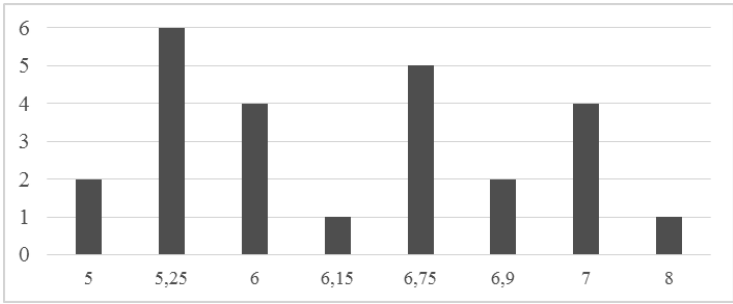
№ вопроса	1	2	3	4	5	6	7
<b>Максимальное к-во баллов</b>	2	3	2	4	5	5	5

**Таблица 4. Шкала оценивания**

Балл	26-25	24-21	20-17	17-14	13-10	9-6	5-4	3-2	2-1
<b>Оценка</b>	10	9	8	7	6	5	4	3	2

Ожидаемые ответы к заданным вопросам.

Вопрос 1:	Анализ, сбор и регистрацию данных, указанных в задаче, можно представить следующими средствами (Таблица 5.).								
	<b>Таблица 5. Регистрация данных</b>								
	Ко-во оценок	2	6	4	1	5	2	4	1
Оценка	5,00	5,25	6,00	6,15	6,75	6,90	7,00	8,00	

<p><b>Вопрос 2:</b></p>	<p>Образовательные результаты учащихся группы 86 на период 2018-2019 гг., представленные в виде столбчатой диаграммы (Рисунок 2.).</p>  <p><b>Рисунок 2. Визуализация данных по образовательным результатам учащихся</b></p>																																													
<p><b>Вопрос 3:</b></p>	<p>Образовательные результаты учащихся группы 81 на период 2018-2019 гг. расположились в следующем порядке: семь – «5,00», два – «5,25», шесть – «5,75», три – «6,05», четыре – «6,15», два – «6,20». Общее количество учащихся в группе 81 составляет 24 человека.</p>																																													
<p><b>Вопрос 4:</b></p>	<p>По результатам образовательных достижений, учащихся обеих групп, видно, что лидирует группа под номером 86 (Таблица 6.).</p> <p><b>Таблица 6. Результаты образовательных достижений учащихся</b></p> <table border="1" data-bbox="325 958 1474 1077"> <thead> <tr> <th>Группа</th> <th>Средний балл</th> <th>Успеваемость</th> <th>Качество</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>81</td> <td>5,63</td> <td>100%</td> <td>0%</td> </tr> <tr> <td>86</td> <td>6,20</td> <td>100%</td> <td>4%</td> </tr> </tbody> </table>	Группа	Средний балл	Успеваемость	Качество	81	5,63	100%	0%	86	6,20	100%	4%																																	
Группа	Средний балл	Успеваемость	Качество																																											
81	5,63	100%	0%																																											
86	6,20	100%	4%																																											
<p><b>Вопрос 5:</b></p>	<p>Форматирование документа согласно заявленным требованиям.</p>																																													
<p><b>Вопрос 6:</b></p>	<p>Защитить документ, созданный в Microsoft Word можно путём установки парольной защиты на его открытие. Заходим в меню «Сервис» и выбираем команду «Параметры». В результате откроется диалоговое окно, в котором следует перейти на вкладку «Безопасность». Задаём пароль на открытие документа.</p>																																													
<p><b>Вопрос 7:</b></p>	<p>Создание, обработку и сохранение доклада (сообщения) можно произвести не только используя возможности Microsoft Word, но и при помощи таких текстовых процессоров, как: Блокнот, WordPad, Лексикон, TgX. Производя сравнительный анализ указанных инструментов, приходим к следующим выводам (Таблица 7).</p> <p><b>Таблица 7. Сравнительный анализ текстовых процессоров</b></p> <table border="1" data-bbox="325 1453 1474 1939"> <thead> <tr> <th>Возможности</th> <th>Блокнот</th> <th>WordPad</th> <th>Лексикон</th> <th>TgX</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Установка параметров страницы: выбор размера бумаги, ориентации (книжная альбомная), установка полей, задание верхнего и нижнего колонтитулов.</td> <td>+</td> <td>+</td> <td>+</td> <td>+</td> </tr> <tr> <td>Форматирование абзацев: установка абзацных отступов, выравнивание</td> <td>-</td> <td>+</td> <td>+</td> <td>+</td> </tr> <tr> <td>Работа с текстом: поиск и замена, переход к нужному фрагменту текста</td> <td>+</td> <td>+</td> <td>+</td> <td>+</td> </tr> <tr> <td>Форматирование: установка шрифта, начертания, размера</td> <td>+/-</td> <td>+</td> <td>+</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Вставка объектов</td> <td>+/-</td> <td>+</td> <td>+</td> <td>+</td> </tr> <tr> <td>Поддержка связывания и встраивания объектов</td> <td>-</td> <td>+</td> <td>+</td> <td>+</td> </tr> <tr> <td>Работа со списками</td> <td>-</td> <td>+</td> <td>+</td> <td>+</td> </tr> <tr> <td>Печать</td> <td>+</td> <td>+</td> <td>+</td> <td>+</td> </tr> </tbody> </table>	Возможности	Блокнот	WordPad	Лексикон	TgX	Установка параметров страницы: выбор размера бумаги, ориентации (книжная альбомная), установка полей, задание верхнего и нижнего колонтитулов.	+	+	+	+	Форматирование абзацев: установка абзацных отступов, выравнивание	-	+	+	+	Работа с текстом: поиск и замена, переход к нужному фрагменту текста	+	+	+	+	Форматирование: установка шрифта, начертания, размера	+/-	+	+		Вставка объектов	+/-	+	+	+	Поддержка связывания и встраивания объектов	-	+	+	+	Работа со списками	-	+	+	+	Печать	+	+	+	+
Возможности	Блокнот	WordPad	Лексикон	TgX																																										
Установка параметров страницы: выбор размера бумаги, ориентации (книжная альбомная), установка полей, задание верхнего и нижнего колонтитулов.	+	+	+	+																																										
Форматирование абзацев: установка абзацных отступов, выравнивание	-	+	+	+																																										
Работа с текстом: поиск и замена, переход к нужному фрагменту текста	+	+	+	+																																										
Форматирование: установка шрифта, начертания, размера	+/-	+	+																																											
Вставка объектов	+/-	+	+	+																																										
Поддержка связывания и встраивания объектов	-	+	+	+																																										
Работа со списками	-	+	+	+																																										
Печать	+	+	+	+																																										



Разберём вышеуказанную ситуационную задачу в контексте формирования и развития информационной компетентности.

Прежде чем приступить к работе, ученик идентифицирует структуру (ситуация, задача, вопросы) и содержание (основные и второстепенные идеи) ситуационной задачи, стремясь расшифровать и осмыслить полученную информацию. Находясь на этапе «определение» информационного процесса, ученик действует согласно следующему алгоритму: (а) Какова моя цель? (б) Почему я должен это выяснять? (в) Каковы ключевые идеи ситуационной задачи? (г) Что мне нужно сделать? Для реализации указанного алгоритма ему необходимо применить такие информационные компетентности как:

- уточнение ситуационной задачи (по необходимости при помощи учителя);
- определение и интерпретация ключевых идей в ситуационной задаче;
- формулировка ситуационной задачи своими словами;
- отработка полученных вопросов.

Следующим этапом информационного процесса является поиск. Ученик определяет с тем, что он уже знает. Что ему необходимо выяснить? Какие источники и оборудование можно использовать в процессе выполнения заданий? Информационное поведение ученика требует реализации следующих компетентностей:

- воспроизведение в памяти соответствующей информации и умений из предыдущего опыта;
- признание сильных и слабых сторон уже имеющихся знаний и решение о необходимости дополнительной информации и/или умений;
- определение возможных источников пополнения собственных знаний (люди, организации, места, печать, электронные материалы, объекты);
- признание относительной ценности источников;
- выбор источника и соответствующего оборудования.

На этапе отбора информации ученик может воспользоваться цифровым каналом, используя возможности сети Интернет. При этом он руководствуется следующими вопросами: Какую информацию я могу опустить? Насколько актуальна информация, которую я нашёл? Насколько достоверна информация, которую я нашёл? Информационное поведение ученика, в данном случае сопровождается:

- анализом полезности каждого источника;
- использованием ключевых слов, для поиска потенциально полезной информации в источниках;
- просмотром каждого источника информации;
- определением информации, которая имеет прямую связь с содержанием ситуационной задачи;
- оценкой конфиденциальности информации;
- решением вопроса с недостатками информации;
- выявлением несоответствия в источниках;
- разработкой системы для записи и синтеза информации.

После отбора информации наступает этап организации. Ученик принимает решение по поводу: достаточно ли у него информации для выполнения цели? Нужно ли использовать всю информацию? Как лучше всего объединить информацию из разных источников? При этом, ему понадобятся такие компетентности как:

- рассмотрение цели ситуационной задачи;
- объединение информации в большие единицы информации;
- объединение единицы информации в структуру;
- рассмотрение структуры и сопоставление её с целями задачи.

За организацией информации наступает этап презентации, требующий ответов на вопросы: что я буду делать с данной информацией? С кем я поделюсь указанной информацией? Здесь ученик демонстрирует следующие информационные компетентности:

- определение различных форм представления информации;
- учёт характера аудитории для презентации;

- выбор формы и стиля изложения, соответствующих аудитории и содержанию ситуационной задачи;
- подготовка презентации;

Заключаящим этапом в информационном поведении ученика является оценка. Осознание того «как справился ученик с каждым шагом ситуационной задачи», приходит через реализацию таких информационных компетентностей как:

- проверка степени соответствия конечного продукта требованиям ситуационной задачи;
- оценка выполнения ситуационной задачи;
- изучение сильных и слабых сторон конкретных информационных навыков;
- определение степени увеличения знаний;
- постановка личных целей для дальнейшего развития информационных компетенций.

В выполнении указанной ситуации принимало участие 164 учащихся групп первого курса – 70, 71, 72, 73, 74, 77, 78. Проанализировав полученные результаты, мы разделили их на три уровня: низкий, средний, высокий [3, с. 36]. Сформированность информационной компетентности на низком уровне предполагает обладание следующими способами деятельности: (а) репродуктивное воспроизведение операций по заданному алгоритму; (б) знание общих способов работы с информацией в различных форматах; (в) «распознавание» известных задач в новых ситуациях.

Мониторинг ученических работ показал, что 80% обучаемых указанных групп не пре-

вышают низкий уровень, соответствующий школьной оценке «удовлетворительно». 17% учащихся владеют средним уровнем информационной компетентности (школьная оценка «хорошо»), который характеризуется: (а) способностью работы с различными источниками для поиска данных, необходимых в реализации поставленной цели; (б) умением находить решение в знакомых ситуациях; (в) опытом применения знаний и отработанных действий в незнакомой ситуации; (г) оказанием помощи другим участникам в поисках приемлемого решения указанной ситуации; (д) возможностью частично или в полной мере работать самостоятельно. И только 3% учащихся обладают высоким уровнем информационной компетентности, выражающийся: (а) в способности анализировать ситуацию и предвидеть вероятные осложнения при решении задач; (б) в моделировании возможных способов решений сложных фрагментов ситуации; (в) в умении работать автономно, без непосредственного участия учителя; (г) в лидерстве при групповой работе.

Таким образом, на начальном этапе педагогического эксперимента из указанного ряда групп первого курса, нами были отобраны учащиеся для контрольной и экспериментальной группы. К экспериментальной группе были отнесены учащиеся тех подгрупп, в которых дисциплина «Технологии обработки информации» преподаётся автором данной статьи, что составляет 83 человека (Таблица 8).

**Таблица 8. Численный состав групп, участвующих в эксперименте**

Группа	Профессиональная область	Контингент	Контактная группа	Экспериментальная группа
70	Механическая обработка металла	22 чел.	11 чел.	11 чел.
73		23 чел.	12 чел.	11 чел.
78		25 чел.	13 чел.	12 чел.
71	Электрика и энергетика	21 чел.	10 чел.	11 чел.
72		25 чел.	12 чел.	13 чел.
77	Моторные и авиационные транспортные средства	23 чел.	11 чел.	12 чел.
74		25 чел.	12 чел.	13 чел.
<b>Всего</b>		<b>164 чел.</b>	<b>81 чел.</b>	<b>83 чел.</b>

В заключении, можно отметить, что на основе результатов, полученных в ходе начального этапа педагогического эксперимента, нами сделаны следующие выводы:

– процесс формирования ИК учащихся профессиональных школ можно оценить, как недостаточно эффективный. Это связано с тем, что информационная подготовка будущих специалистов в области механической обработки металлов, электрики и энергетики моторных и авиационных транспортных средств ассоциируется с овладением навыков

работы с компьютером. Комплексный междисциплинарный процесс развития ИК подменяется монодисциплинарным подходом и, в конечном счёте, сводится к читательской и компьютерной грамотности;

– повышение уровня сформированности ИК учащихся профессиональных школ может быть обеспечено путём разработки и применении модели формирования ИК, основанной на реализации психолого-педагогических и организационно-методических условий.

### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Bleandură N. *Situații de învățare în medii digitale: proiectare și realizare*. În: Formarea universitară în medii digitale: cercetări teoretico-experimentale: Omagiu dr. hab. în pedagogie, prof. Ilie Lupu / Univ. de Stat „A. Russo” din Bălți; red. șt. Valeriu Cabac. Bălți, Presa Universitară Bălțeană, 2015. pp. 81-107.
2. Cabac V. *Competența – produs al activității de învățare*. În: Dumbrăveanu R. *Competențe ale pedagogilor: interpretări* / R. Dumbrăveanu, V. Pâslaru, V. Cabac. Chișinău, Continental Grup, 2014. pp. 95-155.
3. Cabac V., Gradinari O. *Информационная компетенция: проблемы интерпретации*. În: revista „Univers Pedagogic” nr. 3(14), Chișinău, IȘE, 2018, p. 32-38.
4. Jonnaert Ph. *Approche par situations. Matrice du traitement compétent des situations*. În: Les Cahiers de la Chaire UNESCO de Développement curriculaire (CUDC) de l'Université de Québec à Montréal (UQAM), Cahier 5. 2010.
5. Roegiers X. *Des situations pour intégrer les acquis scolaires*. Bruxelles, De Boeck Supérieur, 2003.

## COMUNICAREA MANAGERIALĂ EFICIENTĂ – FACTOR DE REALIZARE A OBIECTIVELOR INSTITUȚIEI DE ÎNVĂȚĂMÂNT

**Rezumat.** *Articolul de față abordează problematica comunicării manageriale conturând un șir de reperi praxiologice pentru asigurarea unei comunicări eficiente în instituția de învățământ general. Printre acestea se numără: elementele fundamentale ale unei comunicări manageriale eficiente; aspecte de ordin psihosocial necesare pentru o comunicare managerială reușită; factorii perturbatori ai procesului de comunicare managerială; comportamentele verbale funcționale, dar și cele nefuncționale, pe care trebuie să le înlăture un manager școlar.*

**Cuvinte-cheie:** *comunicare managerială, factori perturbatori ai procesului de comunicare managerială, comportamente verbale funcționale, comportamente verbale nefuncționale.*

Comunicarea este prezentă implicit în toate dimensiunile activității noastre, de aceea adeseori se spune că toate problemele ființei umane sunt, de fapt, *probleme de comunicare.*

*Comunicarea organizațională* reprezintă elementul indispensabil al funcționării optime a oricărei colectivități umane, indiferent de natura și mărimea ei. Schimbul continuu de mesaje conduce la unitatea punctelor de vedere și, implicit, de acțiune, prin armonizarea cunoștințelor privind scopurile, căile și mijloacele de a le atinge, prin omogenizarea relativă a grupurilor sub aspect afectiv, emoțional și motivațional (opinii, interese, convingeri, atitudini). De calitatea comunicării depinde durabilitatea relațiilor organizaționale, circulația ideilor și soluțiilor destinate rezolvării obiectivelor propuse, cât și puterea managerului de a motiva și determina angajații în vederea realizării obiectivelor instituției [6].

*Comunicarea managerială* reprezintă instrumentul de bază al managerului, cu ajutorul căruia își exercită atribuțiile manageriale de *planificare, organizare, coordonare, control, evaluare* [4]. Grație caracterului de complementaritate ce se stabilește între funcțiile managementului și cele ale comunicării, înțelegem de ce comunica-

rea managerială ocupă un rol central în realizarea obiectivelor instituției de învățământ. În plus, comunicarea managerială se supune unor norme specifice de etică, care se regăsesc în cultura organizațională, în politica organizațională și, evident, în etica profesională a managerului.

Elementele fundamentale ale unei comunicări manageriale eficiente sânt: nevoia de *a ști*; nevoia de *a înțelege*; nevoia de *a exprima* păreri sau judecăți de valoare și de a le comunica celorlalți. În context, comunicarea managerială susține realizarea următoarelor **roluri** [3]:

- ✓ *interpersonale*, caracterizând capacitatea managerului de a organiza, coordona, influența și reprezenta o structură organizatorică;
- ✓ *informaționale*, conturând capacitatea managerului de a culege, prelucra, sintetiza, monitoriza și transmite informații funcționale atât spre interiorul, cât și spre exteriorul instituției;
- ✓ *decizionale*, evidențiind capacitatea managerului de a rezolva rapid, competent și eficient orice problemă.

Analiza literaturii de specialitate [5] ne-a permis să deducem unele aspecte de ordin psihosocial, necesare pentru o comunicare managerială reușită, și anume:

- grija de felul cum comunicăm în aspect *paraverbal* și *non-verbal*. În raport cu comunicarea paraverbală, este important de a lua în calcul *caracteristicile vocii, accentul în pronunție, intensitatea vorbirii, ritmul, intonația, pauza* etc. În practica managerială devin utile și diverse forme ale *tăcerii*, precum sunt: tăcerea-nedumerire; tăcerea-aprobare; tăcerea provocatoare; tăcerea laborioasă (se gândește intens); tăcerea simulativă; tăcerea-pedeapsă etc.;

- în aceeași ordine de idei, de evidențiat *comunicarea non-verbală*, or, 55% din informație este percepută și reținută anume prin intermediul limbajului non-verbal, concretizat în *gesturi, mimică, postură, prezența personală* - toate acestea având puterea de a sprijini, a contrazice sau a substitui comunicarea verbală. Este știut faptul că noi comunicăm cu întreg corpul, fiecare parte a acestuia subliniind, întărind, afirmând sau negând ceea ce au rostit buzele noastre. Cu alte cuvinte, limbajul corpului furnizează instantaneu un anumit grad de convingere în ceea ce spunem, atitudinea și sentimentele noastre în raport cu esența mesajului;

- în comunicarea managerială orală contează nu doar vorbirea, ci și ascultarea. Se consideră că în vorbirea curentă un manager emite circa 125 de cuvinte/minut, deși 50% dintre adulți nu înțeleg mai mult de 13 cuvinte/minut. Respectiv, pentru frazele mai lungi de 18 cuvinte, inteligibilitatea scade cu 15%. Deci, pentru a asigura înțelegerea mesajului, viteza comunicării nu trebuie să fie mai mare de 2-3 cuvinte/secundă, oferind astfel interlocutorului posibilitatea decodării, respectiv a înțelegerii.

Un manager școlar trebuie să cunoască faptul că procesul de comunicare managerială poate fi afectat de numeroși *factori perturbatori, precum* [6]:

- ✓ *selectivitatea* – concentrarea atenției doar asupra elementelor care confirmă sau par să fie în concordanță cu valorile, credințele și modul de gândire a persoanei;
- ✓ *erorile de atribuire* – perceperea diferită a evenimentelor/mesajelor;
- ✓ *efectul de halo* – formarea unei impresii generale, uneori eronate, asupra unei persoane după una sau mai multe trăsături (fizice, psihice, de caracter etc.) ale acesteia;
- ✓ *stereotipia* – tendința de a atribui caracteristici

unei persoane pe baza evaluării grupului din care face parte;

- ✓ *evaluarea anticipată* – evaluarea prematură a conținutului unui mesaj „Gata, am înțeles despre ce este vorba!”;
- ✓ *pierderea concentrării* – o consecință a diferențelor dintre viteza de transmitere a mesajului de către un emițător și viteza de receptare a acestuia de către receptor;
- ✓ *proiectarea* – presupunerea că ceilalți împărtășesc aceleași gânduri și sentimente cu ale noastre, fapt ce poate încuraja o comunicare unilaterala;
- ✓ *apărarea* – ignorarea sau deformarea informațiilor care nu ne satisfac sau care nu corespund convingerilor personale;
- ✓ *autoaprecierea* – tendința de a considera că succesul în activitate i se datorează emițătorului și atribuirea responsabilității pentru eșecuri celor din jur.

În viziunea noastră, orice manager școlar trebuie să demonstreze *comportamente verbale funcționale*, și anume [6]:

- *naturalețe* – exprimarea firească, fără căutarea forțată a cuvintelor sau expresiilor rare (pentru a epata, a uimi, a șoca);
- *claritate* – expunerea sistematizată, concisă a ideilor, ușor de înțeles;
- *corectitudine* – respectarea regulilor gramaticale;
- *precizie* – utilizarea cuvintelor și expresiilor necesare pentru înțelegerea și facilitarea comunicării;
- *armonie* – recurgerea la cuvinte/expresii care să provoace auditorului reprezentări conforme cu intenția vorbitorului, să-i susțină interesul;
- *finețe* – folosirea unor cuvinte/expresii prin care se pot exprima indirect gânduri, sentimente, idei; efortul de a avea un ton prietenos, politicos, cuplat cu priviri agreabile;
- *concizie* – exprimarea concentrată pe subiectul comunicării.

În aceeași ordine de idei, managerii urmează să evite *comportamentele nefuncționale*, negative, care afectează calitatea și eficiența activității manageriale, precum sunt [6]:

- ✓ *agresivitatea verbală*, manifestată prin atitudinile critice ale managerului, afișarea ostili-

tății acestuia față de angajați, ceea ce generează conflicte, stresează, uzează relația manager-angajat;

- ✓ *discontinuitatea* discursului, pauzele frecvente și lungi, lipsite de semnificație;
- ✓ *vorbirea în asalt*, caracterizată prin rostirea precipitată, incoerența frazelor și care marchează lipsa de fluentă a vorbirii;
- ✓ *pronunție defectuoasă*, neclară, neglijentă, rostirea trunchiată a cuvintelor, contopirea într-un sunet confuz a cuvintelor, toate acestea afectând receptarea și decodarea mesajului;
- ✓ *căutarea simpatiei*, rostirea mieroasă, nesinceră a mesajelor;
- ✓ *căutarea recunoștinței*, marcată prin fraze cu substrat, sugestive, ce sunt destinate atragerii atenției ascultătorului asupra propriei persoane; de regulă se apelează la vorbirea excesiv de zgomotoasă/expunerea unor idei extreme;
- ✓ *intonația plată*, monotonă care obosește ascultătorul și care denotă un fond afectiv sărac, inhibiție în comportamentul social, lipsă de încredere, timiditate excesivă, lipsă de exercițiu în materie de vorbire în public.

În contextul celor expuse, credem că este important să evidențiem oportunitatea dezvoltării, în cadrul unor cursuri tematice de perfecționare a managerilor școlari, a *calităților de vorbitor/orator*, și anume:

- *claritate* – organizarea conținutului de comunicat astfel, încât acesta să poată fi ușor de urmărit; folosirea unui vocabular adecvat; o pronunțare corectă și completă a cuvintelor;
- *acuratețe* – folosirea unui vocabular bogat care să exprime sensurile dorite; exploatarea completă a subiectului de comunicat;
- *empatie* – înțelegerea atitudinilor interlocutorilor, a pozițiilor din care adoptă anumite puncte de vedere;
- *sinceritate* – evitarea rigidității sau a stângăciei;
- *păstrarea contactului vizual*, absolut necesar în timpul dialogului, aceasta fiind o probă a credibilității;
- *înfățișarea* – ținuta, vestimentația trebuie să fie adecvate locului și tipului de discuție, statutului social al interlocutorilor;
- *postură* – poziția corpului, mâinilor, picioarelor, capului, spatelui trebuie să fie controlate de către vorbitor;

- *voce* – a avea grijă ca vorbitorul să fie auzit și înțeles de cei care ascultă prin reglarea volumului vocii în funcție de sală, de distanța până la interlocutor, de zgomotul de fond;
- *viteza de vorbire* – aceasta trebuie să fie adecvată interlocutorilor și situației; să nu fie nici prea mare, pentru a indica urgență, dar nici prea înceată, pentru a nu pierde interesul ascultătorului;
- *pauzele în vorbire* – sunt recomandate atunci când vorbitorul dorește să pregătească auditoriul pentru a recepționa o idee importantă [5].

Sintetizând cele expuse, comunicarea realizată prin intermediul vorbirii este ca o oglindă a propriului eu, a propriei persoane; ea ne reprezintă și ne definește și, din aceste considerente, trebuie să fie marcată de acuratețe, îndeosebi în practica educațională.

*Pentru asigurarea unei comunicări eficiente în instituția de învățământ, managerii trebuie:*

- ✓ să cultive sentimentul de încredere în sine a cadrelor didactice prin asumarea responsabilităților pentru propriile acțiuni, însoțite de o comunicare permanentă și un sprijin competent din partea managerului în situații dificile;
- ✓ să promoveze cooperarea între cadrele didactice, să stimuleze consultările și ajutorul reciproc;
- ✓ să accepte punctele de vedere și sugestiile constructive formulate de către subordonați, să găsească modalități și mijloace de stimulare a persoanelor ce vin cu idei constructive și benefice instituției;
- ✓ să cunoască preocupările, aspirațiile, motivele ce impulsionează fiecare membru al colectivului și să inițieze acțiuni în vederea satisfacerii lor;
- ✓ să respecte personalitatea și demnitatea fiecărui membru, chiar și în situații tensionate;
- ✓ să dovedească obiectivitate în evaluarea eforturilor și rezultatelor obținute, în stimularea sau sancționarea subordonaților;
- ✓ să respecte cuvântul dat, să utilizeze autoritatea sa cu tact, iar reputația să și-o susțină prin profesionalism, și nu prin constrângeri;
- ✓ să practice un comportament adecvat, fără să favorizeze pe unii în defavoarea altora, să respecte strict demnitatea umană etc.;
- ✓ să promoveze relații bazate pe etică și politețe.

În același timp, cadrele didactice și partenerii școlii urmează să demonstreze calități de ascultători activi, demonstrând:

- ✓ *disponibilitatea de a asculta* – încercarea de a pătrunde în ceea ce se comunică, de a urmări ceea ce se transmite;
- ✓ *manifestarea interesului* – cel care vorbește să fie auzit;
- ✓ *concentrarea atenției* – ascultătorul trebuie să se fixeze pe ceea ce se spune, și nu pe ceea ce nu se spune;
- ✓ *luarea de notițe* – aceasta ajută la urmărirea mai exactă a ideilor expuse etc.

Din perspectiva managementului comunicării, procesul de comunicare în cadrul unei instituții educaționale poate fi ameliorat prin efortul tuturor participanților, direcționat spre [2]:

- *evitarea lansării unor mesaje confuze și nerealiste;*
- *diversificarea formelor de comunicare;*
- *manifestarea prudenței în transmiterea informațiilor;*
- *ascultare activă sau ascultare empatică* (a asculta și a auzi, a înțelege ceea ce se spune);
- *feedbackul constructiv* (a oferi interlocutorilor semnale referitoare la ceea ce simțim și gândim în legătură cu un anumit mesaj sau cu o anumită situație);

➤ *dezvoltarea canalelor ascendente de comunicare* (presupune comunicarea directă cu cadrele didactice, aflarea frecventă în mijlocul subalternilor pentru a discuta subiecte variate legate de problemele lor de muncă; stabilirea unor ore de consultații, program de întâlniri cu grupuri de angajați, existența unei condici de sugestii etc.);

➤ *înțelegerea diferențelor culturale*. Una dintre sursele majore care generează dificultăți în comunicare este etnocentrismul, adică tendința unei persoane de a-și considera propria cultură superioară oricărei alteia. Etnocentrismul afectează negativ comunicarea.

În concluzie, putem spune că fiecare manager trebuie să dezvolte și să promoveze o politică bazată pe un sistem de comunicare eficientă care să-i permită ajustarea permanentă a structurii și a procesului organizațional la condițiile schimbării continue. De asemenea, prin rolul său de negociator, de promotor al politicii organizaționale și transmițător al acestei politici, managerul trebuie să-și formeze și să întrețină o rețea de contacte cu partenerii organizației și, în același timp, o rețea de informații deosebit de necesară în realizarea politicii interne a instituției educaționale.

## REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Andrițchi V. *Teoria și metodologia managementului resurselor umane în învățământ*. Chișinău, Tipografia „PRINT-Caro”, 2012, 288 p.
2. Andrițchi V. *Comunicarea organizațională eficientă*. Revista „Univers Pedagogic” nr.1, 2010, pag. 40-49.
3. Pănișoară G., Pănișoară I. *Managementul resurselor umane: Ghid practic*. Iași, Editura „Polirom”, 2005.
4. Pănișoară I.O. *Comunicarea eficientă*. Iași, Editura „Polirom”, ediția a II-a, 2004.
5. Popescu D. *Arta de a comunica*. București, Editura Economică, 2008.
6. Râșcanu R. *Psihologie și comunicare*. Editura Universității din București, 2012.

## MANAGEMENTUL REZULTATELOR ȘCOLARE: EXPERIENȚE ȘI PRACTICI INTERNAȚIONALE

**Rezumat.** Evaluarea este o examinare sistematică a valorii sau a caracteristicilor unui proces, a unui plan de acțiune (program) sau a unui obiect, este parte a unui proces decizional. Ea include emiterea unui aviz asupra valorii, prin colectarea sistematică și analizarea informațiilor despre ea în raport cu anumite criterii. Evaluatorul are obligația morală de a menține obiectivitatea sarcinii primite și de a aborda în mod etic procesul de evaluare. Fără acest lucru, întregul proces de evaluare este incorect și poate degenera într-o încercare de manipulare sau de realizare a obiectivelor personale.

**Cuvinte-cheie:** management, evaluare, proces educațional, performanță, rezultate școlare, autoevaluare, standarde.

În condițiile schimbărilor frecvente, caracteristice oricărei perioade de tranziție, domeniul educațional este supus în mod continuu unei metamorfoze caracterizate de reforme profunde ale sistemului educațional atât pe plan național, cât și internațional [4].

Paradigma evaluării în bază de competențe reprezintă astăzi noua direcție de dezvoltare în educație. Aceasta obligă științele educației la o reconsiderare a teoriei și practicii educaționale existente, precum și la elaborarea unor modele și metodologii mai eficiente de evaluare a rezultatelor școlare în conformitate cu pedagogia competențelor și a valorilor educaționale [1, 2, 5]. Din această perspectivă, reconceptualizarea managementului evaluării rezultatelor școlare reprezintă o soluție pedagogică a unei probleme importante din învățământul general – problema calității evaluării rezultatelor școlare [3, 7, 8].

Textul nostru este axat pe analiza și comparația exemplelor ce vizează mecanismul evaluării și funcționării sistemului de învățământ din experiența și practica mai multor țări europene [9], pentru a elucidă analitic și interpretativ chintesența și valorificarea managerială a procesului de evaluare a rezultatelor școlare.

Astfel, în **Olanda**, de exemplu, învățământul asigură elementele necesare unui know-how real, acestea fiind, indispensabile și reformei prelungite, însă, decamdată, nefinalizate a sistemului ro-

mânesc [7]. Descentralizarea sistemului educațional olandez, cu delimitările sale funcționale și teritoriale, este un exemplu de bună practică. Evaluarea procesului educativ, ca produs al inputurilor din sistem și feedback necesar pentru beneficiarii direcți și cei indirecti ai serviciilor educaționale, este o certitudine a funcționării întregului sistem educativ olandez. De asemenea, elevilor li se oferă șansa de a-și descoperi propriile abilități, de a le dezvolta și a le folosi. „*Mai puține norme și mai multă libertate pentru școli*” sunt principii importante ale descentralizării propuse de ministerul olandez de resort [9]. În învățământul din Olanda, pe lângă transmiterea de cunoștințe, dezvoltarea priceperilor și deprinderilor elevului, se pune accent și pe dezvoltarea caracteristicilor de personalitate. Încă de timpuriu, în învățământul primar (clasa a II-a) se încearcă o schițare a dezvoltării de perspectivă a elevului, în așa fel încât să nu se urmărească un nivel nerealist (ceea ce ar fi frustrant atât pentru copii, cât și pentru părinți). Mai mult decât atât, copilul cu potențial ridicat, dar cu deprinderi de nivel scăzut, poate fi stimulat în mod pozitiv. În comparație cu testele obișnuite de cunoștințe, care se aplică în medie de două ori pe an, testele de aptitudini sunt aplicate o dată la 2 ani, deoarece inteligența este considerată un factor relativ stabil. De aceea, se cere atât evaluări bine realizate, cât și formarea de cunoștințe temeinice în domeniu.



*Conceptul de evaluare* este nuanțat: evaluarea nu mai este privită ca o etapă individuală, ce urmează după predare, însă ca parte principală a învățării. O nouă tendință în practica evaluării este schimbarea, *de la testare la assessment/evaluarea culturii* [6].

Prin aceasta se urmărește sporirea și aplicarea metodelor de evaluare privind dezvoltarea elevilor. Pentru a stabili și a evalua dezvoltarea unui elev, pe lângă teste și examene, sunt utilizate sarcini, precum:

- prezentarea unei lucrări,
- pregătirea unui plan,
- realizarea unei cercetări.

Prin actualele tendințe ale procesului de evaluare se caută răspuns la întrebarea: cum poate să fie integrată evaluarea în învățământ în așa fel, încât procesul de învățare să promoveze, să evolueze ca sistem? [3].

Evaluarea este văzută ca o determinare a valorii unor diferite aspecte ale învățământului. În centrul evaluării, ca proces centrat pe elev, stau întrebări precum:

- a înregistrat oare elevul progrese?;
- a învățat oare elevul ceea ce se urmărește?.

Învățământul olandez are un arsenal întreg de mijloace de evaluare care trebuie să răspundă la aceste întrebări: *verificări orale, lucrări scrise, clasicul examen, scrierea unui eseu, prezentarea unei recenzii de carte, rezolvarea unui studiu de caz, portofoliul etc* [9].

Pe baza a ceea ce se evaluează, se face distincția între *evaluarea procesului și evaluarea produsului*. Prin evaluarea procesului nu se colectează informații directe despre atingerea obiectivelor de învățare, ci despre modalitatea de lucru în atingerea obiectivelor. Aceste informații sunt la fel de importante atât pentru profesor, cât și pentru elev. Dacă se poate stabili faptul că în timpul procesului ceva este greșit, atunci există o explicație în eventualitatea unor rezultate negative, obținute la evaluarea produsului.

*Evaluarea procesului și evaluarea produsului sunt, de fapt, complementare. Evaluarea produsului apreciază rezultatul final, iar evaluarea procesului estimează activitatea prin care este obținut rezultatul final.* În funcție de scopul evaluării se diferențiază *evaluarea sumativă și evaluarea formativă*. Evaluarea sumativă se realizează la sfâr-

șitul unei perioade de învățare și formează baza prin care se decide dacă elevul este promovat în anul școlar următor sau i se eliberează o diplomă sau un certificat (de competență!). Evaluarea formativă are loc pe parcursul procesului de învățare și se aplică la orientarea acestuia în direcția dorită. Profesorul oferă un asemenea feedback elevului, încât acesta să-și analizeze de sine stătător propriile prestații. Elevului i se fac cunoscute criteriile folosite în evaluare pentru ca el să vadă singur unde a greșit. Criteriile de evaluare și rezultatele evaluării sunt discutate anterior cu elevul. Se ia în considerare conținutul testat al învățării, modalitatea de gândire și de rezolvare, procesele metacognitive. Utilizarea prea multor teste de cunoștințe sumative poartă cu sine un mare risc, deoarece elevii sunt trimiși de la un test la altul și luarea calificativului suficient devine singura motivație. Utilizarea testelor formative poate conduce la o puternică motivație, orientată spre învățarea deplină. Faptul că se acordă multă atenție evaluării formative nu înseamnă că evaluarea sumativă este neglijată. În asemenea mod se caută un echilibru între aceste două tipuri de evaluare.

*În învățământul de bază olandez nu există examene naționale.* În consecință, evaluarea comportamentului și a activității școlare a tuturor elevilor se face de către profesori, și în cazul în care un elev are mai mulți profesori, evaluarea se face de către acești profesori împreună.

Conform Legii învățământului, evaluarea elevilor vizează îndrumarea și încurajarea studiului și dezvoltarea abilităților de autoevaluare a elevilor. Progresul, abilitățile de lucru și comportamentul elevului sunt evaluate în concordanță cu obiectivele curriculumului.

Principiile și îndrumările generale pentru evaluarea elevilor sunt prezentate în curriculumul de bază. Astfel, evaluarea elevului este împărțită în:

- evaluarea pe parcursul studiilor;
- evaluarea finală, acestea două având roluri diferite.

Un alt exemplu elocvent de evaluare a rezultatelor școlare este acela din **Finlanda**, unde rolul evaluării este de a ghida, de a încuraja studiul și de a ajuta elevii în procesul de învățare. Feedbackul continuu al profesorului sprijină și ghidează elevii într-o manieră pozitivă. Așadar, cu ajutorul evaluării și feedbackului, profesorii îndrumă ele-

vii să devină conștienți de raționamentele lor și să înțeleagă ceea ce învață [9].

*Rapoartele* reprezintă o modalitate de a oferi un feedback. Elevii primesc rapoarte la sfârșitul fiecărui an școlar. În plus, elevii pot primi unul sau mai multe rapoarte intermediare. În primele 7 clase ale învățământului de bază, evaluarea prin rapoarte poate fi făcută în mod verbal sau numeric, sau printr-o combinație între cele două.

Evaluarea ulterioară trebuie să fie numerică, dar poate fi completată și în mod verbal. Prin utilizarea în rapoarte a evaluării verbale, profesorul poate descrie, de asemenea, procesul de învățare a elevului și progresul său în diferite domenii.

Evaluarea numerică (scara 4-10) descrie doar nivelul de performanță în raport cu obiectivele curriculumului. Evaluarea trebuie să se bazeze pe *o diversitate de dovezi, nu doar pe examene*.

Scara evaluării numerice este redată în felul următor (scara 4-10):

- 4 – pentru performanțe nereușite;
- 5 – performanță adecvată;
- 6 – performanță moderată;
- 7 – performanță satisfăcătoare;
- 8 – performanță bună;
- 9 – performanță foarte bună;
- 10 – cunoștințe și abilități excelente.

A doua etapă a evaluării elevilor este evaluarea finală a educației de bază, pe baza căreia elevii vor fi selectați pentru studii ulterioare după ce părăsesc școala. Această evaluare trebuie să fie comparabilă la nivel național și trebuie să trateze în mod egal elevii.

O sarcină de bază a educației este dezvoltarea capacității de *autoevaluare* a elevului. Scopul acesteia este de a sprijini creșterea abilităților de *autocunoaștere*, de studiu, de a ajuta elevul să învețe și de a fi conștient de necesitatea progresului în procesul său de învățare.

În ceea ce privește progresul elevilor, un elev promovat este acela care a obținut cel puțin nota 5 la toate disciplinele evaluate și poate trece la nivelul următor. Promovarea și acordarea *certificatului de absolvire a școlii* sunt stabilite de către director în colaborare cu profesorii elevului respectiv.

Elevii pot promova chiar și atunci când nu au obținut calificative bune, dacă se consideră că se

vor putea descurca în mod acceptabil în anul următor. Un elev poate repeta un an dacă a avut o performanță slabă (4) la una sau mai multe materii. Cu toate acestea, elevul trebuie să aibă posibilitatea de a demonstra că a obținut un nivel acceptabil de cunoștințe și aptitudini.

Un elev poate repeta un an, chiar dacă nu a avut performanțe slabe, dacă acest lucru este considerat adecvat din punctul de vedere al succesului general al elevului în școală. Repetarea unui an este un lucru foarte rar întâlnit în Finlanda. Ideea generală este aceea că atunci când apar probleme, acestea trebuie rezolvate prin măsuri sporite de sprijin, inclusiv prin *învățământ de remediere* și măsuri speciale de susținere.

În cazul în care o decizie privind notele sau promovarea finală a elevului este evident defectuoasă, Oficiul de Stat al provinciei poate solicita profesorului sau profesorilor să efectueze o nouă evaluare. Elevii sunt evaluați prin intermediul unui raport la sfârșitul fiecărui an școlar. Astfel, se utilizează următoarele tipuri de rapoarte:

- Raportul de finalizare a anului școlar;
- Raportul intermediar, care poate fi întocmit în cursul anului școlar;
- Certificatul educației de bază ce se acordă elevului care a absolvit întregul program de învățământ;
- Certificatul de completare a programelor suplimentare ce se acorda elevului care a absolvit cu succes întregul program de învățământ suplimentar (clasa a 10-a);
- Certificatul de renunțare ce se acordă unui elev care renunță la școală, fără să fi absolvit întregul program de învățământ de bază;
- Certificatul de completare a educației de bază ce se acordă elevului, sau oricărei alte persoane, care a absolvit întregul program de învățământ, fără a participa la școală, în baza unui examen.

Autoritatea responsabilă de eliberarea certificatului este furnizorul de educație, în speță școala.

Spre deosebire de Olanda și Finlanda, la capitolul evaluării rezultatelor școlare în **Franța** există două tipuri de evaluări: *evaluări periodice* și *evaluări standardizate* [9].

În școala primară, cadrele didactice fac *evaluări periodice* la fiecare ciclu, pentru a testa abilitățile dobândite de elevi. Aceste evaluări nu utilizează

teste naționale standardizate, ele se bazează pe *instrumente convenționale*, cum ar fi *teste scrise*, *verificarea lecțiilor* etc. Aceste evaluări periodice sunt incluse în „portofoliul școlar” (*livret școlar*), care urmărește evoluția elevului de la absolvirea grădiniței până la absolvirea școlii primare, în special abilitățile dobândite. Acest livret este folosit pentru a informa părinții în mod regulat cu privire la progresul copiilor lor și asigură comunicarea dintre profesorii de școala primară și colegii lor din alte cicluri școlare, pentru a asigura continuitatea predării.

În Franța, portofoliul școlar include următoarea informație:

- documentele de evaluare periodică utilizate de școală pentru monitorizarea regulată a progresului elevului;
- rezultatele la limba franceză și matematică ale testelor naționale CE1 și CM2 (al doilea și ultimul an din învățământul primar);
- certificarea cunoștințelor de prim ajutor și educație rutieră;
- dacă este cazul, certificatele de competență la o limbă modernă străină;
- propunerile făcute de consiliul profesoral și deciziile luate la sfârșitul anului școlar cu privire la continuarea studiilor.

La sfârșitul școlii primare, portofoliul școlar este transmis părinților.

Așadar, școlii pe care o va urma elevul îi sunt transmise informațiile referitoare la cunoștințele și competențele din CM2 și rezultatele testelor naționale CM2.

Evaluarea cunoștințelor și abilităților comune este subiectul unei *evaluări naționale standardizate* care este organizată în trei etape:

- prima etapă evaluează dobândirea abilităților la scriere/citire, precum și elementele matematice de bază. Acest test se dă în al doilea an de școală primară, la vârsta de 7–8 ani;
- a doua etapă oferă o evaluare a achizițiilor elevilor în cele șapte domenii majore de calificare și se dă în ultimul an de școală primară, la vârstă de 10–11 ani;
- a treia etapă se referă la elevii din ciclul *gimnazial* și evaluează stăpânirea celor șapte domenii de competență în ultimul an de învățământ secundar inferior, la 14–15 ani.

Așadar, dobândirea celor șapte competențe de bază, de la școala primară până la finalizarea învățământului obligatoriu, este certificată prin instrumentul instituțional numit *portofoliul școlar*. Acesta este utilizat în școlile primare începând cu anul 2008, iar în școlile secundare din 2009. Portofoliul școlar este format din certificări ale abilităților de bază, stabilite în urma evaluărilor desfasurate în 3 niveluri, și anume:

- Nivelul 1, sfârșitul celui de-al doilea an al școlii primare (CM1). Se evaluează stăpânirea limbii franceze, matematica, abilități sociale și civice.
- Nivelul 2, la sfârșitul școlii primare (CM2). Se evaluează stăpânirea limbii franceze, a unei limbi străine moderne, cunoștințele la matematică, științe și tehnologie, stăpânirea tehnicilor de informare și comunicare, cultura umanistă, abilități sociale și civice, autonomia și spiritul de inițiativă.
- Nivelul 3, la sfârșitul ultimului an de învățământ secundar sau la sfârșitul învățământului obligatoriu. Se evaluează dobândirea de către elevi a celor șapte abilități de bază.

Progresul unui elev este stabilit în urma aprecierii date de către profesor și analizat de către consiliul cadrelor didactice. După examinarea situației fiecărui copil, consiliul cadrelor didactice decide promovarea și timpul necesar fiecărui elev pentru dobândirea cunoștințelor; timpul poate fi prelungit sau scurtat cu un an, în funcție de ritmul de învățare. Directorul școlii informează părinții despre propunerea făcută. Părinții pot contesta decizia în termen de 15 zile, depunând un recurs. La absolvirea învățământului primar, toți elevii se înscriu în învățământul gimnazial, indiferent de nivelul lor. Nu există un document care să ateste sfârșitul învățământului primar.

În prezent, nu există o reglementare specială în ceea ce privește evaluarea elevilor. În general, elevii își fac temele sau sunt evaluați și notați în mod individual, în funcție de aprecierea profesorilor.

*Evaluarea rezultatelor elevilor* se reflectă, în primul rând, în note, care sunt trecute într-un carnet expedit în fiecare trimestru părinților. Aceste note sunt însoțite, pentru fiecare disciplină, de evaluările detaliate ale profesorului asupra muncii și progresului elevului. Informarea părin-

ților se face și prin intermediul unor întâlniri cu profesorii de clasă și, în special, cu directorul și consilierul de orientare, precum și prin ședințe cu părinții.

Din septembrie 2016, în Franța a fost lansat un nou *Raport școlar unic*, care însoțește elevul pe toată perioada de școlarizare. Acesta oferă o analiză cuprinzătoare a rezultatelor sale, precum și o privire de ansamblu asupra progresului realizat.

În gimnaziu există două tipuri de documente ce reflectă progresul elevilor și aprecierea muncii lor de către profesori:

1. *Rapoarte periodice*: acestea reflectă progresele și dificultățile elevului pentru fiecare materie, precum și calificativul acestuia. Calificativul poate să prezinte o notă sau progresul realizat de elev în raport cu obiectivele de învățare, și anume:

- nerealizat;
- realizat parțial;
- realizat;
- depășit.

Această listă este obligatorie, însă nu limitează școlile dacă acestea doresc să includă și alte metode de evaluare.

2. *Rapoartele de la sfârșitul ciclului de învățământ*: acestea indică nivelul de stăpânire a cunoștințelor și abilităților, în funcție de scara prezentată mai sus.

Aceste rapoarte trebuie să includă, de asemenea, o evaluare a realizărilor educaționale și, după caz, consiliere pentru continuarea școlarizării.

În funcție de raportul de evaluare, părinții înaintează o solicitare de promovare a clasei, de orientare sau repetare. Această solicitare este examinată de consiliul clasei, care ia în considerare toate informațiile și, la rândul său, emite o propunere de promovare sau de repetare.

Când decizia este în concordanță cu cererea părinților, directorul le transmite decizia luată. Atunci când hotărârea nu corespunde cererii înaintate de părinți, directorul invită părinții la o întâlnire, îi informează despre hotărârea luată și notează observațiile lor, apoi ia decizia pe care o consideră corectă. Dacă dezacordul persistă, părinții au posibilitatea de a face un recurs în fața unei comisii prezidate de un inspector care ia decizia finală.

Absolvenților de gimnaziu li se acordă următoarele diplome și certificate, eliberate de Ministerul Educației Naționale:

- Diploma pentru învățământul general (CFG);
- Diploma națională (DNB);
- Certificat de competențe digitale (B2i).

Diploma pentru învățământul general (CFG) atestă stăpânirea competențelor de bază (franceză, matematică, științe sociale). Aceasta este destinată elevilor care au absolvit învățământul general, vocațional sau școlile speciale.

Începând cu luna iunie 2017, pentru Diploma națională (DNB) elevii sunt evaluați pe parcursul a 3 zile, cu două zile de teste scrise la:

- matematică, științe și tehnologie, fizică-chimie în prima zi;
- franceză, istorie-geografie, educație civică și morală în a doua zi;
- un examen oral de 15 minute în care elevul prezintă un proiect interdisciplinar. În total, sunt prevăzute 700 de puncte;
- 400 de puncte sunt atribuite evaluării ariilor de competențe;
- 300 de puncte sunt atribuite disciplinelor:
  - limba franceză, istorie-geografie, educație civică și morală;
  - matematică, fizică-chimie, științe și tehnologie;
  - prezentarea orală a proiectului.

Calificativele care se obțin sunt următoarele:

„*destul de bine*” - pentru 420 pct.,

„*bine*” - pentru 490 pct.,

„*foarte bine*” - pentru 560 de pct.

*Certificatul de competențe digitale (B2i)* nu este un examen, ci un certificat privind stăpânirea instrumentelor multimedia și a internetului. Astfel, se evaluează aptitudinile elevilor în ceea ce privește lucrul cu computerul, atitudinea responsabilă, procesarea datelor, obținerea informațiilor, comunicare.

*Dacă e să revenim la sistemul de învățământ din Elveția*, trebuie să menționăm că acesta este descentralizat și autonom [9]. Constituția Elveției delegă cantoanelor autoritatea asupra sistemului de învățământ. Limba de comunicare în cantonul respectiv stabilește limba de predare în școli. Învățământul obligatoriu din Elveția începe la 4 ani, durează 11 ani și se finalizează la vârsta de 15/16 ani.

Forma de evaluare este stabilită de fiecare canton în parte. Clectivul didactic se raportează la obiectivele învățării cuprinse în planul de studiu. Pe lângă performanțele realizate la diverse discipline, *evaluarea ia în calcul și atitudinea elevului față de învățare și de muncă, precum și comportamentul personal și social.*

Atunci când **performanțele școlare sunt notate**, scara de notare este, în general, de la 1 la 6 (6 este cea mai bună notă; 4 este suficient; mai puțin de patru - insuficient). Evaluarea cu note nu se întâlnește în toate cantoanele. Atunci când nu există încă note, elevii primesc *rapoarte de învățatură fără note* sau alte modalități de evaluare. Cel mai adesea, elevii primesc de două ori pe an un *buletin cu note* sau un raport de evaluare semestrial.

*Formele globale de evaluare țin de mai multe aspecte: sprijin, formare, diagnostic, obiective de învățare, condiții individuale de învățare, diversitatea clasei.* Unele cantoane organizează, în mod facultativ sau obligatoriu, examene la sfârșit de an, probe de orientare și teste comparative, sau evaluări ale nivelului de performanță pe clase, în anumii ani școlari și pentru anumite discipline. Probele comparative sau testele de performanță de acest tip pot fi indicatori ai nivelului de cunoștințe și de cunoaștere pe care l-au atins elevii, la un moment dat, la anumite discipline. Acestea permit realizarea unor bilanțuri și furnizarea de sprijin direcționat către elevii care au nevoie de acesta în diverse domenii. În plus, învățătorii își pot face astfel o idee asupra nivelului clasei lor în raport cu performanțele altor clase.

În baza acordului HarmoS referitor la școlari-tatea obligatorie, cantoanele elaborează, în fiecare regiune lingvistică, bilanțul competențelor individuale, cu scop formativ. Aceste bilanțuri permit situarea fiecărui elev în raport cu obiectivele de învățare propuse și stabilirea, acolo unde este cazul, a sprijinului individual necesar. Bilanțurile se bazează pe standardele naționale de formare (competențe fundamentale) și pe planurile de studii din regiunile lingvistice.

*Evaluarea performanțelor școlare* este criteriul de promovare provizorie sau definitivă în clasa superioară (promovare) sau în gradul următor. De obicei, sunt consultați și părinții în momentul hotărârii de trecere în clasa superioară, la fel ca

și direcția instituției de învățământ și elevii înșiși. Hotărârea definitivă este luată, în majoritatea cazurilor, de către forurile de supraveghere a școlilor sau de către colectivul didactic. Pe lângă repetenție, mai pot fi luate măsuri de sprijin care țin de pedagogia specială, în unele cazuri. Elevii nu primesc certificate la sfârșit de ciclu în cadrul gradului primar. Toți elevii își continuă școlarizarea în gradul secundar I.

Cantoanele iau diferite măsuri la nivelul ultimilor ani de grad secundar I, în scopul pregătirii mai bune a elevilor care își încheie școlarizarea, pentru a începe o formare profesională inițială sau a intra într-o școală de formare generală de grad secundar II. Una dintre aceste măsuri poate fi, de exemplu, stabilirea unui bilanț de competențe în vederea acordării unui sprijin elevilor, sub forma unor măsuri individuale personalizate, care sunt puse în practică în timpul ultimului an și care au drept scop îmbunătățirea competențelor acestora și acoperirea lacunelor, sau realizarea unor proiecte și lucrări de sfârșit de școlarizare, sau a unor portofolii de competențe personale. Aceste instrumente permit, mai ales instituțiilor formatoare, să-și facă o idee mai bună despre aptitudinile tinerilor care candidează pentru un loc la cursurile lor.

Trecerea clasei este reglementată de către cantoane prin legi școlare cantonale, la fel ca și condițiile în care un elev trebuie să repete clasa.

În general, în momentul deciziei de a promova într-o clasă superioară, sunt consultați părinții și, deseori, înșiși elevii. Hotărârea definitivă este luată, în majoritatea cazurilor, de către direcția instituției sau colectivul didactic.

Nu există examen final național pentru școlarizarea obligatorie și, în consecință, nici brevet național de finalizare a studiilor. Un mic număr de cantoane organizează un examen final la disciplinele principale, la sfârșitul gradului secundar I.

Din dorința de a îmbunătăți promovarea gradului secundar I la gradul secundar II, unele cantoane intenționează să introducă un certificat obligatoriu de finalizare a studiilor. Acesta ar putea cuprinde trei părți: rezultatele testelor de performanță din anii 2 și 3 de grad secundar I, notele semestriale obținute la disciplinele din ultimul an și evaluarea unui proiect individual. Din 2015, într-un canton există și un „portofoliu la sfârșit de

școlarizare”, cu un conținut asemănător. Aceste noutăți au scopul de orientare, și nu de selecție, rolul lor fiind acela de a furniza instituțiilor care oferă formare profesională și școlilor ulterioare informații comparabile asupra capacităților elevilor. În același timp, e vorba de menținerea motivației elevilor care se află în ultimul lor an de școlarizare obligatorie. Există cantoane în care adulții care nu au terminat gradul secundar I pot să urmeze *a posteriori* o formație de grad secundar I.

În ceea ce privește *sistemul de învățământ din SUA* diversitatea din interiorul hotarelor țării se aplică și în cazul sistemului educațional [9]. Diferențele de structură și concepere a planurilor de învățământ pot stârni confuzii în rândul elevilor internaționali. Cu toate că standardele educaționale sunt trasate de către guvernul federal american, atribuțiile cu privire la sistemul educațional public revin guvernelor statale.

Așadar, fiecare stat are propriul departament educațional care stabilește curriculumul, angajează personalul școlilor, stabilește finanțarea acestui sector etc. Acesta din urmă este, în multe dintre statele americane, divizat în districte școlare locale. Fiecare district școlar și chiar școlile, în unele cazuri, beneficiază de o anumită doză de libertate în ceea ce privește organizarea internă.

Diferențele de curriculum, de structură a învățământului, de ofertă a materiilor și activităților extrașcolare sunt generate de structura organizatorică a sectorului educațional. De exemplu, în unele state școlarizarea este obligatorie până la vârsta de 16 ani, pe când în alte state elevii nu pot să-și întrerupă în mod legal școlarizarea până la vârsta de 18 ani.

Cu toate că nu există un curriculum național unitar, conținutul general al programei liceale are multe puncte comune, iar condițiile necesare pe care un elev trebuie să le îndeplinească pentru absolvirea liceului sunt similare.

Referitor la *formele de evaluare*, la finalizarea studiilor liceale, elevii nu vor susține niște examene publice, precum examenele *de bacalaureat românesc* sau examenele de A-Level din sistemul britanic, ci trebuie să întrunească o serie de condiții de absolvire, stabilite de fiecare stat în parte. Elevii sunt evaluați pe parcursul anului școlar prin teste, examene finale la sfârșitul semestrelor, teme pentru acasă, proiecte de grup, participare

activă la clasă etc. Toate formele de evaluare contribuie la stabilirea notei finale a elevului la fiecare materie studiată în parte.

Notele sunt exprimate fie prin litere (A+, A, B+, B, C+ etc.), fie prin procente de până la 100%. Media acestora este exprimată printr-un sistem de punctare numit *Grade Point Average* (GPA), unde punctajul maxim este 4.

Pentru obținerea *diplomei de absolvire a educației secundare* (American High School Diploma), elevii trebuie să țină cont de cerințele impuse de statul american în care studiază și de districtul școlar. De cele mai multe ori, elevul trebuie să aibă un număr minim de credite la materiile studiate.

Procesul de pregătire pentru aplicație la o universitate americană include și susținerea unui test SAT sau ACT (în funcție de cerințele instituției la care aplici). Ambele tipuri de teste au rolul de a măsura diferite aptitudini, însă abordările acestora sunt diferite. ACT pune mai mult accentul pe nivelul de asimilare a cunoștințelor în acord cu programa școlară, pe când SAT verifică abilitățile lingvistice, verbale și logica matematică. Testele sunt compuse din mai multe secțiuni, precum: matematică, citire, competențe lingvistice, de gramatică și scriere de eseu (opțional). ACT se distinge prin mai marea aplecare spre științe.

În funcție de specializarea dorită și de prestigiul universității sau colegiului la care elevii vor să aplice, aceștia trebuie să țină cont de cerințele de admitere impuse de către instituțiile respective de învățământ superior. Aplicațiile la universitate sau colegiu vor fi evaluate nu numai prin prisma valorii GPA, ci și a tipului de diplomă obținut, a Honors și a AP-urilor, scorul SAT sau ACT. Pe lângă rezultatele obținute de-a lungul anilor, universitățile vor acorda atenție reputației liceului absolvit, nivelului academic al clasei în care elevul a studiat, dar și activităților extrașcolare la care elevul a luat parte de-a lungul anilor, preocupărilor acestuia. Așadar, pentru instituțiile de învățământ superior nu contează doar cum va excela viitorul student pe plan academic, ci și cât de activ va lua parte la viața campusului.

În concluzie, putem menționa faptul că fiecare țară ori stat posedă propriul model managerial al interacțiunii sinergice a reconceptualizării procesului de evaluare a rezultatelor școlare, bazat pe o viziune sistemică asupra evaluării, constituite din

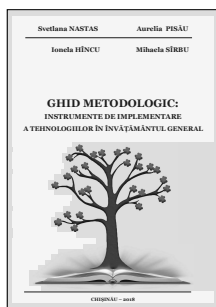
valori, principii, domenii, structuri instituționale [6, 9], precum:

1. *Conceptul de evaluare* este nuanțat: evaluarea nu mai este privită ca o etapă individuală ce urmează după predare, dar ca parte principală a învățării în sine. O nouă tendință în practica evaluării este schimbarea, de la testare la assessment/evaluarea culturii;
2. *Evaluarea performanțelor școlare* este criteriul de trecere provizorie sau definitivă în clasa superioară (promovare) sau în gradul următor;
3. Pe lângă performanțele realizate la diverse discipline, *evaluarea ia în calcul și atitudinea față de învățare și de muncă, precum și comportamentul personal și social*;
4. *Formele globale de evaluare țin de mai multe aspecte*: sprijin, formare, diagnostic, obiective de învățare, condiții individuale de învățare, diversitatea clasei;
5. *Bilanțul competențelor individuale cu scop formativ* permit situarea fiecărui elev în raport cu obiectivele de învățare propuse și stabilirea, acolo unde este cazul, a sprijinului individual necesar. Acestea se bazează pe standardele naționale de formare (competențe fundamentale) și pe planurile de studii din regiunile lingvistice;
6. *Raportul școlar unic* lansat în Franța, care urmează elevul pe toată perioada de școlarizare, oferă o analiză cuprinzătoare a rezultatelor lui, precum și o privire asupra progresului său;
7. O sarcină de bază a educației este dezvoltarea capacității elevului de *autoevaluare*. Scopul acesteia este de a sprijini creșterea abilităților de *autocunoaștere*, de studiu, de a ajuta elevul să învețe și de a fi conștient de progresul obținut și de procesul său de învățare;
8. Conform *Legii învățământului, evaluarea elevilor vizează îndrumarea și încurajarea studiului și dezvoltarea abilităților de autoevaluare ale elevilor*. Progresul elevului, abilitățile de lucru și comportamentul său sunt evaluate în concordanță cu obiectivele curriculumului. Principiile și îndrumările generale pentru evaluarea elevilor sunt prezentate în curriculumul de bază;
9. *Evaluarea procesului și evaluarea produsului sunt, de fapt, complementare*. *Evaluarea produsului apreciază rezultatul final, iar evaluarea procesului estimează activitatea prin care este obținut rezultatul final*.

## REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. *Concepția modernizării sistemului de învățământ în R. Moldova*. Chișinău, 2006, 52 p.
2. Cristea S. *Pedagogie generală*. Managementul educației. București, Editura Didactică și Pedagogică, R.A., 1996, 254 p.
3. Meyer G. *De ce și cum evaluăm*. Iași, Editura „Polirom”, 2000, 261 p.
4. Jinga I. *Management general și școlar*. București, Editura Didactică și Pedagogică, 2001, 276 p.
5. Verboncu I. *Management și performanțe*. București, Editura „Universitaria”, 2005, 272 p.
6. Tudorică R. *Managementul educației în context european*. București, Editura „Meronia”, 2007, 338 p.

### Ghiduri metodologice



*Svetlana NASTAS, Aurelia PISĂU, Ionela HÎNCU, Mihaela SÎRBU*

## INSTRUMENTE DE IMPLEMENTARE A TEHNOLOGIILOR ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL GENERAL

Institutul de Științe ale Educației. Chișinău, 2018  
(Tipogr. „Print-Caro”). – 86 p.  
ISBN 978-9975-48-140-3

Prezentul Ghid metodologic se adresează cadrelor didactice din învățământul general, dar și din învățământul superior, devenind un reper pentru lectori și studenți. De asemenea, poate servi ca suport în formarea continuă a cadrelor didactice în vederea eficientizării procesului de predare-învățare-evaluare a disciplinelor școlare.

În intenția de a oferi un suport eficient cadrelor didactice din învățământul secundar general care să faciliteze înțelegerea, de către elevi, a informațiilor noi, aplicarea cunoștințelor acumulate, analiza și ghidarea în procesul creativ, ghidul are misiunea să contribuie la atingerea unui nivel conceptual superior în abordarea metodologică. Astfel, sunt propuse trei instrumente: tabele, scheme și diagrame/imagini cu specificarea variațiilor posibile. Acestea prevăd:

- asigurarea unui proces de predare-învățare-evaluare calitativ, eficient și relevant;
- dezvoltarea abilităților de învățare și autoînvățare ale elevilor, stimularea creativității prin imagini vizuale;
- proiectarea, dezvoltarea și implementarea curriculumului.

Așadar, Ghidul include tabele, scheme și diagrame în calitate de instrumente de predare, învățare și evaluare prin care elevii sunt stimulați să pună întrebări și încurajați să-și formeze și să aplice abilități de gândire, dezvoltându-și, în același timp, variații ale instrumentelor propuse, acomodându-le la propriul demers de învățare. Materialele au fost experimentate în circa 10 instituții de învățământ din țară, în cadrul mai multor discipline, cu clase de elevi de la diferite cicluri.



*Angela CUCER*

## COMPLEXUL DE ASISTENȚĂ PSIHOLGICĂ ÎN ORIENTAREA PROFESIONALĂ A PERSOANELOR CU DIZABILITĂȚI

Institutul de Științe ale Educației. Chișinău, 2018  
(Tipogr. „Lyceum”). – 140 p.  
ISBN 978-9975-48-142-7

Ghidul propus vine în sprijinul tuturor celor implicați în orientarea profesională a persoanelor cu dizabilități, vizând îmbunătățirea asistenței psihologice a acestor persoane în procesul de orientare profesională.

În acest Ghid sunt expuse unele viziuni generale cu privire la asistența psihologică în procesul

de orientare profesională a persoanelor cu dizabilități; cadrul general legislativ/normativ referitor la asistența persoanelor cu dizabilități în acest proces. Cititorii interesați vor lua cunoștință de unele sugestii și metode de stabilire a nivelului de pregătire al acestor persoane în vederea orientării lor profesionale; direcțiile de organizare a com-



plexului metodologic de orientare profesională; tehnici de formare a competențelor de orientare profesională. Beneficiarii vor putea să creeze programe proprii pentru formarea competențelor necesare de orientare profesională la persoanele cu dizabilități. Totodată venim cu unele recomandări ce ar îmbunătăți procesul de orientare profesională a acestor persoane. Materialul propus a fost elaborat în cadrul Proiectului de cercetare „Epistemologia și praxiologia asistenței psihologice în

educație” (2015-2018), oferind posibilități considerabile în orientarea profesională a persoanelor cu dizabilități și contribuind la dezvoltarea și completarea psihologiei și psihopedagogiei speciale cu rezultate noi în acest domeniu.

Ghidul este destinat specialiștilor din domeniu, tuturor celor interesați de orientarea profesională a persoanelor cu dizabilități, precum și tinerilor specialiști, studenților facultăților de psihologie, psihopedagogie specială și pedagogie.



**Raisa CERLAT**

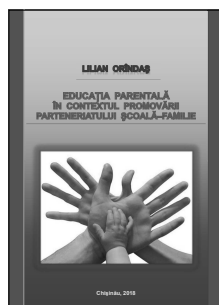
## **STABILITATEA EMOTIONALĂ A CADRELOR DIDACTICE: MODALITĂȚI DE OPTIMIZARE**

Institutul de Științe ale Educației. Chișinău, 2018  
(F.E.-P. „Tipografia Centrală”). – 96 p.  
ISBN 978-9975-48-129-8

Lucrarea prezintă o sinteză logică și bine conturată a importanței stabilității emoționale a cadrelor didactice în societatea contemporană.

Obiectivele Ghidului vizează atât dimensiunea teoretică (înțelegerea de către cititori a delimitărilor conceptuale, a funcțiilor și componentelor stabilității emoționale), precum și cea praxiologică, prin oferirea modelelor de diagnosticare și

a tehnicilor de dezvoltare a stabilității emoționale. Ghidul metodologic este destinat psihologilor și cadrelor didactice, prezentând interes și pentru publicul larg, interesat să se autocunoască, să-și dezvolte stabilitatea emoțională, să reducă efectele stresului, să-și îmbunătățească relațiile interpersonale – toate acestea contribuind la optimizarea calității vieții.



**Lilian ORÎNDAȘ**

## **EDUCAȚIA PARENTALĂ ÎN CONTEXTUL PROMOVĂRII PARTENERIATULUI ȘCOALĂ-FAMILIE**

Institutul de Științe ale Educației. Chișinău, 2018  
(Tipogr. „PrintCaro”). – 136 p.  
ISBN 978-9975-48-143-4

Ghidul de față este adresat cadrelor didactice și manageriale interesate de construirea eficientă a parteneriatului școală-familie. Directorii, diriginții, cadrele didactice pot înțelege mai bine dinamica, barierele, beneficiile parteneriatelor școală-familie. Ghidul prezintă interes și pentru părinți prin informațiile ce elucidează activitățile la care sunt invitați să participe, contribuind astfel la succesul școlar al copiilor.

Scopul Ghidului este de a ajuta părinții să conștientizeze poziția pe care o ocupă în relația cu copilul lor, cât și în relație cu cadrele didactice și ma-

nageriale, în eficientizarea parteneriatului școală-familie.

Dintre obiectivele ghidului menționăm: analiza responsabilităților părinților din perspectiva istorică, socială și legislativă, identificarea modalităților de dezvoltare a parteneriatului școală-familie, cunoașterea rolului părinților în vederea dezvoltării abilităților și competențelor necesare întreținerii unei relații armonioase cu copilul, sugestiile metodologice privind organizarea și desfășurarea activităților cu părinții, recomandări privind educația parentală.

<b>BACIU Sergiu</b>	doctor habilitat, conferențiar universitar, Sectorul parteneriate educaționale, Institutul de Științe ale Educației
<b>BILIC Elena</b>	doctorandă, Universitatea de Stat din Tiraspol
<b>BOLBOCEANU Aglaida</b>	doctor habilitat, profesor universitar, Institutul de Științe ale Educației
<b>BOTUZOVA Iulia</b>	doctor în științe pedagogice, Universitatea Pedagogică de Stat din Ucraina Centrală „V. Vinnychenko”, or. Kropivnitsky
<b>CALEACHINA Olga</b>	lector universitar, doctorandă, Institutul de Științe ale Educației
<b>CLICHICI Veronica</b>	doctor în pedagogie, Institutul de Științe ale Educației
<b>DETKOVA Anna</b>	Doctorandă, Universitatea de Stat din Tiraspol
<b>GABUJA Maria</b>	Director, Liceul Internat Municipal cu Profil Sportiv, mun. Chișinău
<b>GRĂDINARI Galina</b>	doctor, conferențiar universitar, Universitatea Pedagogică de Stat „I. Creangă”, mun. Chișinău
<b>GRADINARI Oxana</b>	doctorandă, Universitatea de Stat din Tiraspol
<b>GRÎU Natalia</b>	consultant principal, Ministerul Educației, Culturii și Cercetării, Republica Moldova
<b>FRANȚUZAN Ludmila</b>	doctor în științe pedagogice, cercetător științific superior, Secretar științific, Institutul de Științe ale Educației
<b>HADÎRCĂ Maria</b>	doctor, conferențiar cercetător, Institutul de Științe ale Educației
<b>ISAC Ștefania</b>	doctor în pedagogie, conferențiar universitar, Institutul de Științe ale Educației
<b>MOSCALIUC Larisa</b>	doctorandă, psiholog clinic la Spitalul de Psihiatrie, or. Bălți
<b>MIHĂILĂ Monica Maria</b>	doctorandă, Institutul de Științe ale Educației (România)
<b>PETROVSCI Nina</b>	doctor habilitat în pedagogie, conferențiar universitar, Institutul de Științe ale Educației
<b>PETRICIUC Lilia</b>	doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat „I. Creangă”, mun. Chișinău
<b>POPA Nadejda</b>	profesoară de limba română, IP Liceul Teoretic „P. Rareș”, mun. Chișinău,
<b>POSTOLACHI Iulia</b>	asistent universitar, Universitatea de Stat „Alec Russo”, mun. Bălți, drd., Universitatea Pedagogică de Stat „I. Creangă”, Chișinău,
<b>SIRHAN HAJ Ebtisam</b>	doctorandă, Universitatea Liberă Internațională din Moldova, Diagnostic didactic și vicedirector al Școlii Al-Ayn, Kfar Yasif, Israel
<b>VICOL Nelu</b>	doctor în filologie, conferențiar universitar, director adjunct, Institutul de Științe ale Educației

**Nina PETROVSKI**

*Docteur habilitat en pédagogie, professeure associé, Institut des Sciences de l'Education, République de Moldova*

**Monica Maria MIHĂILA**

*PhD candidate, Roumanie*

INTERACTIVITE - UNE NOUVELLE APPROCHE DES PERSPECTIVES DE LA CONNAISSANCE ..... 3

**Résumé.** *La tendance actuelle de l'école à de nouvelles expériences de connaissance a conduit à une nouvelle approche à la connaissance du processus éducatif dans la perspective plus interactive. Ce concept, demande une nouvelle manière de transformer l'apprentissage afin d'assurer l'éducation, la motivation, la différenciation, individualisation de la formation et l'éducation, l'application de nouvelles technologies d'enseignement crée des conditions pour la transformation de l'enseignement en mettant l'accent sur les résultats, en augmentant la qualité de la formation et la recherche.*

**Mots-clés:** *qualité de l'enseignement, l'apprentissage d'action, processus interactif, apprentissage interactif, les stratégies d'enseignement interactives.*

---

**Sergiu BACIU**

*Doctor habilitat in Pedagogy, associate professor, Institute of Educational Sciences*

EDUCATIONAL CLUSTER - OPPORTUNITY FOR PARTNERSHIP

WITH ECONOMIC ENVIRONMENT ..... 7

**Abstract.** *The article mentions the importance of the school partnership relationship with the economic environment. An opportunity for effective and productive collaboration can be achieved through the creation of educational clusters.*

**Keywords:** *community, school partnership-economic agents, educational cluster, education and training, synergy.*

---

**Ludmila FRANȚUZAN**

*PhD in pedagogical sciences, senior scientific researcher, Institute of Educational Sciences  
Scientific Secretary*

THE METHODOLOGICAL APPROACHES ABOUT DEVELOPMENT SCHOOL CURRICULUM AT  
DISCIPLINES BIOLOGY, CHEMISTRY ..... 12

**Abstract.** *The school curriculum is strategic direction of quality in the general education. Development of the document of curriculum is determined by the social changes produced at national and international level. On this line development of the school curriculum from disciplines Biology, Chemistry has intension increasing efficiency of educational process et valorization to pupil personality. The methodological approaches about the school curriculum development of the disciplines Biology, Chemistry presume: of structuring specific competencies, of the competence units, of the educational content, of the training methodologies et evaluation methodologies.*

**Keywords:** *school curriculum, disciplines Biology, Chemistry, school competence, learning unit, educational content, training methodologies, evaluation methodologies.*

---

**Maria Hadîrcă**

*PhD in Pedagogy, associate professor, Institute of Educational Sciences*

**Natalia Grîu**

*Principal consultant, Minister of Education, Culture and Research,*

A CURRICULUM FOR THE TRAINING COMPETENCE OF ARGUMENTATION:

LEARN TO SPEAK ARGUED ..... 21

**Abstract.** *We live in a world of communication. Hence, the interest in communication in general, as a process deriving from the real conditions of human life, but also in order to master effective*

*communication strategies, including argumentation as well as the natural desire of every young or adult child to know communicate.*

**Keywords:** *communication, argumentation, communication society, optional discipline, cooperation principle, politeness principle, discussion, debate, presentation, formative evaluation.*

---

**Galina GRADINARI**

*PhD in pedagogy,, associate professor, State Pedagogical University "I. Creangă", mun. Chişinău*

**Lilia PETRICIUC**

*PhD candidate, State Pedagogical University "I. Creangă", mun. Chişinău*

METHODOLOGICAL PERSPECTIVES OF COMMUNICATIVE APPROACH  
IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES .....27

**Abstract.** *The Communicative Language Teaching (CLT) is often taken for a teaching method, similar to Grammar Translation or the Audio-Lingual Method, which produces fallacious interpretations in practice, particularly. The article aims at highlighting the specifics of CLT referring to the position of some researchers who favor a principle-based eclectic methodology for the best outcomes in developing communicative competence in a foreign language.*

**Keywords:** *Communicative Language Teaching, method, eclectic methodology, communicative competence, language teaching, foreign languages.*

---

**Yulia BOTUZOVA**

*Candidate of Pedagogical Sciences, Central Ukrainian State Pedagogical University named after VI. Vinnychenko, Kropyvnytskyi, Ukraine*

FORMATION OF INFORMATION-DIGITAL COMPETENCE AT THE LESSONS OF MATHEMATICS .....32

**Abstract.** *The article raises the issue of the competence approach in education. The author considers the concept of key competence, as well as information-digital competence, as one of them. A methodical approach to the formation of information-digital competence in mathematics lessons with the systematic use of various ICTs at all stages of a modern mathematics lesson is proposed.*

**Keywords:** *competence-based approach, information-digital competence, methods of teaching mathematics, ICT, online services.*

---

**Nadejda POPA**

*Romanian language teacher, Theoretical High School „P. Rareş", mun. Chisinau*

SCHOOL PERFORMANCE IN ACTUALITY .....38

**Abstract.** *This study addresses issues such as the concept of performance and the effect of performance on the learner's self perception in order to ensure success by assessing his / her level of competence, multiple factors influencing school performance, institutional and school institutional and social actors with impact on performance school students in their individual progress. The author proposes the elaboration of a standardized portfolio as a form that represents the pupil's «business card» and follows its progress during the school years elaborated according to the educational standards aimed at increasing the quality in education, ensuring the level of education, the proximity of the level performance of schools.*

**Keywords:** *school performance, standards, performance indicators, portfolio.*

---

**Aglaida BOLBOCHEANU**

*PhD habilitat in psihologie, professor, Institute of Education Sciences*

**Larisa MOSKALYUK**

*PhD student, clinical psychologist at Bălţi Psychiatric Hospital*

BASES OF PREVENTION OF FEAR AND ANXIETY IN CHILDREN .....44

**Abstract.** *This scientific work is dedicated to the problems of children's fear and state of anxiety. We studied and investigated the present fear and the children's display of the state of anxiety. Investigating this work is a very important problem because the state of anxiety and fear are very negative not only for children's learning knowledge but to their whole state of health. So the general conclusion to the research results may produce interest not only for parents but for psychologist, teachers, doctors, psychiatrist and neuropathologists, because there are arguments for prophylaxes for the children's state of anxiety and also for the formation of the harmony's personal development to their social, harmonic development and choice of their life.*

**Keywords:** *education, children, parents, family, fear, anxiety.*

---

**Ebtisam SIRHAN HAJ**

*PhD student ULIM, Chisinau, Republic of Moldova, Didactic Diagnostic and Deputy Director of Al-Ayn School, Kfar Yasif, Israel*

COMMUNICATION PATTERNS IN THE FAMILIES FROM ARAB SECTOR (ISRAEL) ON SCHOOL AND SOCIAL ADAPTATION OF ADOLESCENTS.....54

**Abstract.** *The article proposes an intervention programmer for parents that will use communication patterns that improve their adolescents adaptation to school and to society, and on the other hand, to increase the child's social competence according the communications patterns in the families of Arab Sector in Israel.*

**Keywords:** *communication patterns, social adaptation, Arab families, adaptation problems, intervention program, Arab adolescents, parental styles, school adaptation, social norms, behavior.*

---

**Veronica CLICHICI**

*Doctor of Pedagogy, Institute of Educational Sciences*

PREPARING THE CHILD FOR SCHOOL DEBUT IN THE EARLY EDUCATION INSTITUTION: PROBLEMS AND SOLUTIONS .....58

**Abstract.** *This article reflects the research issue "Preparing the child for school debut in the early education institution". This issue is addressed from the perspective of linking policy documents to the early education dimension. To this end, an experimental study was carried out on determining the child's psychological and pedagogical training for school in ensuring effective schooling, by applying to teachers the tools for assessing the child's educational attainment for school debut. Thus, the so complex process of preparing the child for school depends on the quality of the conditions provided by the learning and development environment by capitalizing on the whole child's activity throughout the early education.*

**Keywords:** *child, early education, school debut, curriculum, learning and development standards, teacher opinion, assessment tools.*

---

**Nelu VICOL**

*Docteur en Philologie, Professeur associé, Institut des Sciences de l'Éducation*

LE CADRE DIDACTIQUE ENTRE L'IDENTITE PERSONNELLE, PROFESSIONNELLE ET LA DIGNITE HUMAINE .....65

**Résumé.** *Le texte explique la problématique de l'identité personnelle et professionnelle du cadre didactique et sa dignité humaine dans le processus éducationnel. Celles-ci représentent l'effort de l'intégration dans le groupe éducationnel et de l'identification de la position qu'elles detiennent dans la communauté pédagogique. Pour „vivre” véritablement, pour trouver la vie personnelle et professionnelle satisfaisant raisonnable dans le milieu éducationnel, le cadre didactique a besoin d'une image personnelle, adéquate et réaliste, de la construction axiologique de sa dignité humaine par l'effort de son articulation à la société et qu'on doit les accepter par les acteurs éducationnels.*

**Mots-clefs:** *l'identité, l'individualité, la dignité, le cadre didactique, l'image de soi-même, l'estime.*

---

**Ștefania ISAC**

*PhD in pedagogy, associate professor, Institute of Education Sciences*

PROFESSIONALISATION PROCESS OF FORMING AN ACADEMIC CAREER.....72

**Abstract.** *The article gave questioning the relevance of the training for teaching career, conceived as evolving the principles of pedagogy modernist to postmodern elements, looming importance of situating training socio-professional level models specific policy: the incentive-staff model acquisition by insertion social, humanist model and our technical model. The emphasis on the importance of selecting the providers of training theoretical models or paradigms training characterized and classified by various criteria that will provide guidelines useful in designing and conducting training programs for both professional and academic career teaching staff.*

**Keywords:** *professional development, career development, theoretical models, paradigms, model competencies, performance criteria, science / art of teaching, assessment tool.*

---

**Iulia POSTOLACHI**

*University assistant, State University "Alecu Russo", Balti mun., PhD, State Pedagogical University "I. Creangă", Chisinau*

THE FORMING OF PEDAGOGICAL TACT TO FUTURE TEACHERS –  
AN IMPERATIVE OF THE MODERN SCHOOL.....77

**Abstract.** *This article treats the characteristics of pedagogical tact, which must be formed for the future teachers in the pre-university education. Pedagogical tact represents the professors' capacity to organize, to plan, to guide, to project the didactic approach, demonstrating originality, creativity, efficiency both in the teaching process and in the education and training students. Pedagogical tact is the ability to find, at the right time, the most familiar form of soul attitude in order to teach and treat the pupils. Thus, pedagogical tact factors play an important role in teachers' behavior, formation and development, but firstly, they influence on the relationship between teacher and student.*

**Keywords:** *pedagogical tact, teachers, solutions, erudition, pedagogical skills.*

---

**Elena BILIC**

*PhD candidate, Tiraspol State University*

"HARD SKILLS" AND "SOFT SKILLS" IN THE PROFESSIONAL  
ACTIVITIES OF A MODERN SPECIALIST.....83

**Abstract.** *This article provides definitions of the concepts of hard skills and soft skills, their difference and importance in the formation of professional competence, which is a very popular term used today to designate personal transversal competences such as social abilities, language and communication skills, friendliness and ability to work team and other personal qualities that characterize the relationship between people. Soft skills are traditionally considered complementary to hard skills that represent the ability to perform professional activities and tasks.*

**Keywords:** *soft skills, hard skills, professional activity.*

---

**Anna DETCOVA**

*PhD student, Tiraspol State University*

APPLICATION OF THE PROFESSIONALLY-ORIENTED JOBS IN TEACHING MATHEMATICS  
IN THE SYSTEM OF PROFEDUCATION .....89

**Abstract.** *The article outlines the methodology for the use of the complex of professionally-oriented tasks. The methodology was introduced and tested in the course of a pedagogical experiment in teaching the discipline "Elements of Higher Mathematics" of students of the specialty "Computer systems and complexes" of secondary vocational education.*

---

**Keywords:** secondary vocational education, professionally oriented tasks, informative projects, procedural projects.

---

**Oxana GRADINARI**

*PhD candidate, Tiraspol State University*

THE ROLE OF SITUATIONAL TASKS IN THE FORMATION OF INFORMATION  
COMPETENCE OF STUDENTS ..... 93

**Abstract.** The article describes situational problem / situation development technology that can be used to train informational competence in the "Information Processing Technologies" discipline in vocational schools. It is demonstrated that the use of situational problems actually contributes to the formation of information competency of students.

**Keywords:** information competence, problem situations, information processing technologies.

---

**Maria GABUJA**

*Director of the Municipal Sports High School, Chisinau*

EFFECTIVE COMMUNICATION MANAGEMENT - A FACTOR TO ACHIEVE  
THE OBJECTIVES OF THE EDUCATIONAL INSTITUTION ..... 100

**Abstract.** The article addresses the issue of managerial communication, outlining a series of praxiological landmarks for ensuring effective communication in the general education institution. These include: the fundamental elements of effective managerial communication; some psychosocial aspects necessary for successful management communication; the disruptive factors of the managerial communication process; functional verbal behaviors, as well as the non-functional, negative ones, which a school manager has to remove.

**Keywords:** managerial communication, disruptive factors of the managerial communication process; functional verbal behaviors, non-functional verbal behaviors.

---

**Olga CALEACHINA**

*Lecturer universitair, PhD candidate, Institut des Sciences de l'Éducation*

LE MANAGEMENT DES RÉSULTATS SCOLAIRES: EXPÉRIENCES  
ET PRACTIQUES INTERNATIONALES..... 104

**Résumé.** L'évaluation est une examination systématique d'une valeur ou des caractéristiques d'un processus, d'un projet d'action ou d'un objet, est une partie d'un processus décisif. Elle inclut l'émission d'un avis sur la valeur par la collecte systématique et l'analyse des informations en corrélation avec certains critères. L'évaluateur a une obligation morale de maintenir l'objectivité de la tâche reçue et d'aborder éthiquement le processus d'évaluation. Sans cette chose, le processus entier d'évaluation est incorrecte et peut dégénérer dans une épreuve de manipulation ou de réalisation des objectifs personnels.

**Mots-clés:** management, évaluation, processus éducatif, performance, résultats scolaires, autoévaluation, standard.

---

# Univers Pedagogic

Revistă științifică  
de pedagogie și psihologie

Nr. 2 (62) 2019



Hârtie offset. Tipar offset. Font: Cambria  
Format 60x84/1/8. Tiraj: 547 ex. Com. nr. 7728  
ÎSFEP „Tipografia Centrală”, str. Florilor, 1  
MD-2068, mun. Chișinău, Republica Moldova